

**esec**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

**Departamento de Educação**

**Mestrado em Educação Pré-escolar**

## **Relatório Final**

**Um novo Olhar ...**

2012



**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Nome do Departamento

Mestrado em: Educação Pré-escolar

## **Relatório Final**

### **Um novo Olhar ...**

**Elisabete Maria Lucas Mendes**

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Vera do Vale

Junho de 2012





"Ai de nós, educadores e educadoras,  
se deixarmos de sonhar sonhos possíveis".

Paulo Freire



## Agradecimentos

É com muita satisfação que expresso aqui o mais profundo agradecimento a todos aqueles que tornaram a realização deste trabalho possível.

Expresso o meu maior agradecimento às “minhas crianças” com as quais aprendo diariamente e me permitem maravilhar com as coisas simples da vida.

Agradeço ainda:

Ao grande amor da minha vida, ao meu filho, por todas as minhas ausências presenças e todas as minhas presenças ausências.

À minha família, em especial aos meus Pais, irmã, cunhado e sobrinhas pelo amor e afeto, que me serviu desde sempre de *âncora* incutindo-me o gosto pela descoberta.

Às colegas da ESEC, especialmente à Joaquina pelas horas que passámos juntas, pelas experiências que partilhámos e pelo apoio moral no decurso desta nossa aventura. E à Sandra agradeço a sua amizade, incentivo e o seu extraordinário apoio em momentos decisivos deste percurso.

À Educadora Cooperante Cidália Santos e à Aj.A.Educativa Fernanda Vaz que, com uma imensa simpatia, amizade e disponibilidade, me abriram as portas da sua sala.

A todas as colegas do Centro Social de Alfarelos e todos os meus amigos por todo o apoio, essencialmente pela solidariedade e pela palavras de conforto e incentivo em momentos tão importantes e diversos deste percurso.

À Direção do Centro Social de Alfarelos por me ter proporcionado as condições necessárias para ter a oportunidade de frequentar este mestrado.



À supervisora de Mestrado, Dr<sup>a</sup> Manuela Carrito, pelo seu profissionalismo, amizade e tolerância.

A todos os professores que me orientaram neste percurso de crescimento e no caminho de querer saber mais e melhor sobre a Educação de Infância, em especial às professoras Vera do Vale e Ana Coelho que abalaram em mim algumas crenças sobre a Educação de Infância mas despertaram um olhar crítico sobre as minhas práticas, dando-me a conhecer novas abordagens, de forma a incentivar as crianças à experimentação e à pesquisa.

A todos o meu profundo agradecimento.

## **Resumo**

O relatório aqui apresentado insere-se no âmbito da prática educativa do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Coimbra para a aquisição do grau de mestre em Educação Pré-Escolar.

Neste relatório estão presentes experiências-chave que ao serem descritas de forma crítico-reflexiva demonstram um percurso formativo, no qual se procurou desenvolver as competências teórico-práticas adquiridas no 1.º ciclo de estudos a fim de construir uma prática docente ao nível de ações que integram conhecimentos das áreas científicas ligadas às experiências de aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças participantes na prática pedagógica.

**Palavras-chave:** Educação pré-escolar, prática pedagógica, experiências de aprendizagem

# Abstract

The report presented here falls within the educational practice of the Master of Education Preschool, School of Education of Coimbra for the acquisition of the master's degree in Preschool Education.

In the present report key experiences are described in a critical-reflexive that show a formative path, in which we sought to develop theoretical and practical skills acquired in one first cycle of studies in order to build a teaching practice at the level of actions that integrate knowledge of scientific areas related to learning experiences and development of participating children.

**Keywords:** Pre-school education, teaching practice, learning experiences

## Índice

INTRODUÇÃO .....	1
PARTE I.....	7
Um outro Olhar ...um outro Ser ... a mesma Realidade .....	7
1. Organização do Contexto Educativo.....	9
1.1. A Sala dos 5 Anos do Jardim de Infância – Grupo, espaço e materiais.....	13
1.2. A Sala dos 5 Anos do Jardim de Infância - O tempo.....	17
1.3. A Sala dos 5 Anos - As interações.....	19
1.3.1. Interações Criança/Criança.....	20
1.3.2. Interações adulto/criança .....	22
1.3.3. Interações adulto/adulto.....	27
PARTE II.....	31
Experienciar ... para mudar o olhar .....	31
2. O papel do Educador de Infância enquanto mediador do processo da leitura e da escrita no pré-escolar .....	33
2.1. O contexto e as práticas educativas enquanto elementos determinantes o processo de leitura e escrita.....	33
2.2. As concepções do Educador de Infância relativamente ao ensino/aprendizagem da leitura e da escrita no jardim-de-infância.....	37
2.3. O que visualizei durante o estágio – a sala dos 5 anos e o Projeto de Leitura com a Biblioteca Municipal .....	40
3. Articulação curricular entre o pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico.....	42
3.1. Fatores de relevância na articulação entre a educação pré-escolar e o ensino básico .....	42
3.2. A articulação entre a Sala dos 5 anos e a Escola Básica.....	48
4. Pedagogia de projeto .....	51
4.1. Metodologia de trabalho .....	51
4.2. Desenvolvimento de um Trabalho de Projeto e as suas fases.....	54
4.3. O “nosso” Projeto – Uma viagem a África.....	56
4.4. Considerações sobre o Metodologia de Projeto.....	59

5. A investigação .....	62
5.1. Investigação qualitativa.....	62
5.1.1. Instrumentos de recolha de dados .....	63
5.1.1.1. Amostra.....	64
5.1.1.2. Procedimentos .....	64
5.1.1.3. Apresentação e análise dos dados .....	65
6. A Avaliação e a sua importância nas práticas educativas .....	72
6.1. A importância da avaliação .....	72
6.2. A avaliação na prática educativa enquanto educadora estagiária – Dificuldades e medos sentidos e o SAC.....	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	81
BIBLIOGRAFIA .....	87
APÊNDICES .....	93

## **Índice de Figuras**

Figura 1 - Fotografia do cantinho da Manta.....	15
Figura 2 - Fotografia das tabelas de presenças.....	16

## **Índice de Gráficos**

Gráfico 1 - Ano de início de frequência .....	14
Gráfico 2 - Distribuição por sexo .....	14
Gráfico 3 - Número de irmãos.....	15
Gráfico 4 – Sensibilidade .....	66
Gráfico 5 - Estimulação.....	67
Gráfico 6 - Autonomia .....	68

## **Abreviaturas**

OCEPE – Orientações Curriculares para Educação Pré-escolar

M.E – Ministério da Educação

CNEB - Currículo Nacional de Educação Básica

1ºCEB – 1º ciclo do ensino básico







## **INTRODUÇÃO**

---



O presente documento, designado de relatório, integra um trabalho aprofundado e desenvolvido no decorrer da intervenção pedagógica ligada à unidade curricular de Prática Educativa do Mestrado de Pré-Escolar.

As intervenções que ocorreram ao longo do estágio procuraram evidenciar o Perfil de Desempenho Profissional do Educador de Infância, como forma de garantir uma preparação profissional capaz de dar resposta a exigências atuais do ensino, como por exemplo a inclusão, a aprendizagem significativa e o respeito pelos interesses e ritmos de aprendizagem das crianças.

Na prossecução da atividade académica, torna-se fundamental a educadora estagiária desenvolver e pôr em prática as competências previstas para a sua formação, revelando-se o estágio como um momento essencial para desenvolver as competências teórico-práticas, adquiridas no 1.º ciclo de estudos, bem como para construir uma prática docente, nomeadamente ao nível de ações que integram conhecimentos das áreas científicas ligadas às experiências de aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças participantes na prática pedagógica.

Neste sentido, a educadora estagiária envolve-se na construção de um projeto formativo, mediante o conhecimento prévio das características organizacionais da Instituição e de todos os intervenientes onde é desenvolvido o estágio, e criam-se as intenções de ações para o desenvolvimento do processo educativo, considerando as crianças e outros actores educativos.

Assim, assegura-se a concretização de aspectos do currículo previsto e garante-se, às crianças, um ensino diferenciado como forma de facilitar a progressão das aprendizagens; interage-se, na medida do possível, com a orgânica da Instituição, assumindo responsabilidades de docência perante um grupo de crianças; e trabalha-se cooperativamente num projeto, com os restantes docentes e comunidade envolvente, num propósito comum que perspectiva o jardim-de-infância e a comunidade enquanto espaços de educação inclusiva e de intervenção social (DL n.º241/2001 de 30 de Agosto).

No âmbito do desenvolvimento do referido projeto de formação, pretende-se reflectir de forma crítica-reflexiva sobre vivências e momentos observados em estágio realizado no pré-escolar com crianças de 5 anos.

O relatório é constituído por duas partes. Assim, a primeira é consagrada ao contexto educativo da prática pedagógica desenvolvida no Jardim-de-infância cooperante. Especificamente ocorre um breve relato que irá debruçar-se sobre pontos fundamentais, como a introdução, a caracterização do contexto, a organização na Sala dos 5 anos. Na caracterização do contexto da prática, abordarei o meio envolvente fazendo referência aos aspetos mais relevantes que caracterizam a instituição, como o seu funcionamento global e a sua organização interna. Focarei, ainda, os recursos disponíveis e a sua importância no desenvolvimento do processo de ensino, justificando a sua relevância pedagógica.

Na segunda parte expõe-se a pertinência de temas que surgiram no decorrer do estágio e que procurei desenvolver de uma forma

reflexiva tendo como base não só a perspectiva de vários autores mas também as vivências que observei e vivi. Pretende-se ainda reflectir sobre as intencionalidades, as experiências de aprendizagem bem como os procedimentos de observação e avaliação da ação educativa.

A Educação Pré-Escolar é uma etapa decisiva na vida das crianças. É nesse momento que se promovem estratégias de aprendizagem para que cada criança consiga estruturar o seu pensamento e as suas ideias. Em relação às experiências de aprendizagens vivenciadas no pré-escolar, tem-se como base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e as Metas de Aprendizagem e procura-se perspectivar experiências de forma integrada e interdisciplinar, respeitando a identidade dos alunos em causa e criando condições pedagógicas diversificadas que proporcionem uma aprendizagem educativa.



## **PARTE I**

### **Um outro Olhar ...um outro Ser ... a mesma Realidade**

---





As práticas de educadoras e educadores são, por vezes, pautadas em crenças, valores e preconceitos oriundos das suas trajetórias singulares e, sobretudo, inscritas em contextos culturais e históricos determinados.

Trabalhando desde 2000 na Instituição onde realizei o estágio cumpre-me dizer, que apesar de não sentir qualquer dificuldade de adaptação e integração uma vez que não era um contexto educativo desconhecido, senti um certo receio de ser mal compreendida pela comunidade educativa envolvente que já me conhecia há muito. Isto, porque até aqui a minha atuação profissional prendia-se com uma outra forma de estar, era mais tranquila menos irreverente e de certa forma mais tradicional. Por isto, achei pertinente atribuir como subtítulo ao presente relatório final “Um novo olhar...”. No estágio o meu desejo prendia-se com uma vontade enorme de experimentar, arriscar, inovar.

## **1. Organização do Contexto Educativo**

O conhecimento do meio de origem das crianças é bastante importante para perceber o tipo de crianças que temos na sala, as suas vivências, necessidades e interesses, pois a “localidade ou localidades de onde provêm as crianças que frequentam um determinado estabelecimento de educação pré-escolar, a própria inserção geográfica deste estabelecimento – têm também influência, embora indirecta, na educação das crianças.” (Ministério da Educação, 2007,p. 33)

“Ao entrar no jardim-de-infância cada criança traz consigo grandes experiências vividas no seio do seu agregado familiar,

aprendizagens importantíssimas que transportadas para outro espaço educativo põem naturalmente «verdades absolutas» (valores, hábitos, conceitos...) em confronto com outras «verdades absolutas». ” (Ministério da Educação, 1994, p. 45)

Assim sendo, a criança não chega ao Jardim-de-infância como uma “tábua rasa”, pelo contrário, traz consigo uma bagagem cultural bastante grande que deve ser vista como uma riqueza que tem de ser aproveitada, desenvolvida e potenciada.

“As crianças que observamos não são ilhas isoladas. Pertencem a uma família, a uma comunidade, a uma sociedade e a uma cultura. A criança está imersa nesta cultura desde o nascimento e mesmo antes dele. Nesta cultura desenvolveram-se explicações sobre o Mundo, o Homem e a Vida, desenvolvem-se teorias e instrumentos para apurar a explicação do Mundo; construíram-se crenças, costumes e valores; desenvolvem-se sentimentos e comportamentos ” (Oliveira-Formosinho 1996, p.82).

Sobre a importância de conhecer o meio, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar ainda nos dizem que

“ (...) observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades ” (Ministério da Educação, 2007, p.25).

O trabalho que aqui se documenta, realizou-se num jardim-de-infância de uma IPSS de contexto rural numa sala frequentada por dezoito crianças de cinco anos de idade.

A instituição tem sede na freguesia de Alfarelos, concelho de Soure, distrito de Coimbra, fundada em 1983 com respostas na valência de Creche e Jardim-de-infância. Actualmente tem em funcionamento cinco valências: Creche, Jardim de Infância, ATL, Centro de Dia e Apoio Domiciliário a Idosos.

A nível local a Instituição promove actividades conjuntas de ordem recreativa e cultural com o objectivo de proporcionar intercâmbios intergeracionais, dinamizando não apenas os utentes das suas valências mas também toda a comunidade. Situa-se a poucos metros do Centro da Vila assim como da linha ferroviária do Norte, importante factor de desenvolvimento e funciona das 07.30 às 19.00.

É neste local calmo que se erguem dois pré-fabricados: um maior onde funciona a valência de Jardim de Infância e um menor onde funciona a sala de ATL. Estes estão rodeados por um espaço verde que contém um parque infantil de estrutura moderna e recente com uma caixa de areia. A construção pré fabricada maior engloba as três salas de jardim de Infância, sala de recepção/entrega das crianças, serviços administrativos, gabinetes, sala de informática e instalações sanitárias.

A Sul deste edifício pré-fabricado encontramos um edifício novo (inaugurado em 2001) de rés-do-chão, 1º andar e sótão.

No rés-do-chão encontramos o refeitório (serve as crianças de jardim e ATL), cozinha, lavandaria, despensa e instalações sanitárias para crianças e funcionárias.

No 1º andar deste edifício situa-se a creche que conta com uma sala de Recepção/entrega das crianças, três salas de actividades, uma sala de berçário, uma sala parque para bebés, duas instalações sanitárias e um W.C. para as funcionárias. Existe ainda um refeitório, a copa e a sala de recobro.

O corpo docente é constituído por cinco educadoras, estando uma em cada sala de jardim de Infância e duas na creche.

Cada sala de jardim-de-infância conta ainda com uma ajudante de ação educativa, na creche estão quatro e no ATL duas. A instituição conta ainda com animadora cultural, motorista, cozinheiras, ajudantes de ação directa, trabalhadoras auxiliares, enfermeiro, escriturárias, técnicos oficiais de contas, encarregada geral, técnicas superiores de serviço social e uma directora de serviços. Todo este pessoal é afecto ao serviço de creche, jardim-de-infância e ATL.

Para o transporte das crianças na vinda e ida para casa conta com carrinhas e três autocarros para os diversos serviços.

As crianças a frequentar o jardim-de-infância usufruem ainda de actividades tais como informática, inglês, música, ciência divertida e ginástica que são dados gratuitamente, as crianças têm, também, a possibilidade de frequentar a piscina de Montemor-o-Velho, yoga e karaté mediante pagamento.

O Jardim de Infância é frequentado por 58 crianças (Sala dos 3 Anos - 24, Sala dos 4 Anos - 16 e Sala dos 5 Anos – 18).

Estas crianças pertencem a agregados de diferentes níveis socioeconómicos: Médio alto (abrangem empresários, liberais, quadros

superiores, comerciantes ou funcionários públicos), Médio (abrangem os trabalhadores de produção, do comércio e serviços) e Baixo (vivem do trabalho precário e subsídio de desemprego, revelando algumas dificuldades económicas).

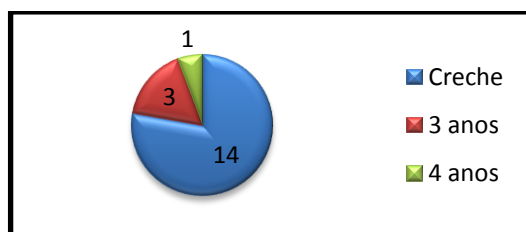
O corpo docente tem horário estabelecido de atendimento presencial e telefónico aos Pais e/ou Encarregados de Educação, havendo sempre contatos com os mesmos quando é necessário qualquer tipo de colaboração. Bem como se realizam reuniões quando o início do ano letivo e quando alguma situação julgue ser pertinente que tal aconteça.

### **1.1. A Sala dos 5 Anos do Jardim de Infância – Grupo, espaço e materiais**

A informação sobre as características do grupo do jardim-de-infância foi recolhida através de uma observação atenta das crianças, em contexto da sala, nos vários espaços deste estabelecimento de ensino, através da ficha de caracterização da criança elaborada pela educadora e distribuída aos pais no início do ano lectivo, pelas conversas informais com estes e com vários elementos da instituição. Recorremos ainda à análise das fichas de inscrição das crianças, das quais retirámos informações complementares.

O grupo é caracterizado por uma homogeneidade etária (5 anos de idade), no entanto, as diferenças ao nível dos interesses, da participação, da linguagem, da motivação e outras eram um pouco acentuadas, sendo a diferença de idade entre a criança mais nova e criança mais velha de 11 meses.

Gráfico 1 - Ano de início de frequência

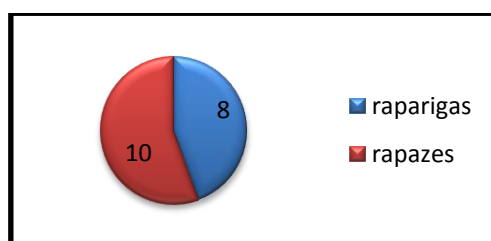


Ao analisarmos o Gráfico 1 verifica-se que das 18 crianças que frequentam a sala dos cinco anos 14 frequentaram a valência de creche, 3 entraram com 3 anos para a valência de ensino pré-escolar e somente uma criança ingressou no grupo já na sala dos quatro anos.

Assim sendo 14 das 18 crianças que pertencem ao grupo frequentaram a valência de creche juntas.

Da análise do Gráfico 2, verifica-se que o grupo é constituído por 18 crianças, das quais 8 são do sexo feminino e 10 do sexo masculino.

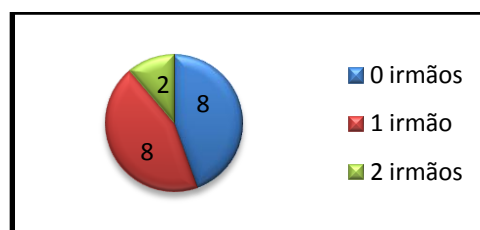
Gráfico 2 - Distribuição por sexo



As famílias das crianças apresentam uma estrutura do tipo nuclear, composta pelo casal e filhos. Oito crianças são filhas únicas, podemos constatar que as famílias apresentam um reduzido número de

filhos por casal, verificando-se que mesmo aqueles que têm mais que um filho não vão além de dois.

Gráfico 3 - Número de irmãos



A Sala dos 5 Anos do Jardim-de-infância organiza-se de forma central o espaço enquanto meio potenciador de construção de aprendizagens. Conforme podemos ter como exemplo na Imagem 1, o seu equipamento procura adequar a sua organização às características e necessidades das crianças, aos projectos emergentes e à gestão dos tempos pedagógicos para que as crianças explorem e manipulem diversos objectos e materiais diversificados que lhes permita moverem-se e falarem à vontade sobre o que estão a fazer.



Figura 1 - Fotografia do cantinho da Manta

Tendo em conta a importância educativa que se lhe atribui, no decurso da acção educativa, a educadora da sala dos 5 anos procura ter

em conta: a distribuição das áreas da sala e as lógicas de concentração e movimento que lhes são inerentes; o apetrechamento com diferentes materiais de todas as áreas; a alteração da funcionalidade de alguns espaços tendo em conta os projectos emergentes; a introdução e adequação dos mapas de organização do grupo/espço/tempo, **Erro! A origem da referência não foi encontrada.** (quadro do tempo, quadro de presenças); introdução de diferentes elementos onde a escrita esteja presente; decoração do espaço interior das salas com material explorado e construído a partir da acção educativa desenvolvida; decoração dos espaços exteriores tendo em conta as vivências.



Figura 2 - Fotografia das tabelas de presenças

Com estas estratégias de acção a Educadora da sala dos 5 Anos pretende que as crianças se tomem progressivamente autónomas face aos adultos, assumindo comportamentos individuais e autónomos, tomando iniciativas próprias e participando activamente na construção de um espaço comum. A acção directa sobre os materiais estimulará a criança descobrir e identificar através dos sentidos, estabelecendo relações entre o corpo e os objectos que a rodeiam, observando as posições dos



objectos, memorizando visualmente essas posições, explorando e diferenciando formas e texturas, o que lhe permitirá apropriar-se das qualidades físicas dos materiais.

## **1.2. A Sala dos 5 Anos do Jardim de Infância - O tempo**

Apesar de haver uma rotina diária estruturada, a organização do tempo tem uma distribuição flexível de acordo com os ritmos, modos e dinâmicas pedagógicas experimentadas na sala e em cada dia.

Assim a sessão de cada dia integra um determinado ritmo existindo, assim, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pela Educadora e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo liberdade de propor modificações.

As dinâmicas pedagógicas contemplam: tempos de grande e pequenos grupos, bem como tempos individuais; respeito pelos horários das diferentes actividades quotidianas; adequação dos tempos com a organização do espaço. Neste sentido estimula-se a criança a construir uma sequenciar temporal através do estabelecimento de rotinas, determinar os tempos de início e finalização de actividades, planeando, em acção colaborava as actividades e os materiais a utilizar.

No que se reporta à rotina diária é importante estabelecer horários e rotinas consistentes de organização e estilo de interação dando segurança e permitindo a compreensão do tempo às crianças, de modo a que estas antecipem o que vai acontecer. Os horários devem ainda ser

suficientemente flexíveis para favorecer ritmos e temperamentos individuais.

As rotinas diárias são importantes não só para as crianças mas também para o adulto, deste modo o adulto organiza o seu tempo com as crianças oferecendo-lhes experiências de aprendizagem activas e motivadoras.

O educador deve conceber horários e rotinas centradas nas necessidades e interesses das crianças, oferecendo-lhe um sentimento de controlo e de presença, pois “as referências temporais são securizantes para a criança e servem como fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente, futuro; contexto diário, semanal, mensal, anual” (Silva. 2002. p. 40).

No jardim-de-infância onde realizei o estágio existe uma certa flexibilidade, não sendo a rotina de carácter rígido, contudo existe uma rotina diária que é quase sempre acatada ( vide apêndice 1)

A rotina diária deste Jardim de Infância inicia-se pelas 7.30h, por volta das 9.30h as crianças fazem a sua higiene e posteriormente são encaminhadas para a sala dando início às actividades programadas em grande/pequeno grupo, às 12.00h almoçam no refeitório da instituição. Terminado o almoço as crianças vão à casa de banho e deslocam-se para as respectivas salas dando assim continuidade às actividades iniciadas da parte da manhã, ou então iniciando novas actividades.

Às 14.00h é o acolhimento seguido das actividades em grande grupo às 14.15h. Por volta das 16.00h é a hora do lanche onde as crianças

se deslocam para o refeitório. A rotina diária termina às 16.30h quando as crianças vão para as respetivas salas.

“O tempo educativo tem, em geral, uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade” (Orientações Curriculares, pág. 40).

“ Os estabelecimentos de educação pré-escolar devem adoptar um horário adequado para o desenvolvimento das actividades pedagógicas, no qual se prevejam períodos específicos para actividades, de animação e de apoio às famílias, tendo em conta as necessidades destas. O horário dos estabelecimentos deve igualmente adequar-se à possibilidade de neles serem servidas refeições às crianças” (Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro).

O horário de atendimento aos pais/encarregados de educação é todos os dias das 14.30h às 15.30h por telefone e caso desejem atendimento presencial os pais podem fazê-lo nos dias definidos no início do ano lectivo, deste modo cada educadora tem um dia e hora definidos para atendimento presencial.

### **1.3. A Sala dos 5 Anos - As interações**

A maior parte da nossa vida passa-se em grupos sociais, desde a família à escola e na sociedade em geral, e é desde a infância, no seio de pequenos grupos, que as atitudes sociais se desenvolvem para se projetarem no futuro através de comportamentos de interacção.

### 1.3.1. Interações Criança/Criança

O contexto escolar é um dos espaços educativos que deve, constantemente e atentamente, observar e trabalhar de acordo com as dimensões naturais da criança, compreender a criança como um ser humano complexo que deve ter oportunidades, vivências e estímulos num ambiente que não nega suas capacidades livres, naturais, espontâneas de movimento e criações; a aula deve motivar as crianças transformando as atividades praticadas em experiências positivas e significativas para suas vidas que deve ser repletas de satisfação, realização e emoção (Hass, Garcia e Gonçalves, 2002). No entanto, é de extrema importância que as crianças se respeitem mutuamente, não deixando de por vezes surgirem conflitos próprios da idade.

As crianças da Sala dos 5 anos são muito autónomas e bastante curiosas, irrequietas e activas, estão sempre predispostas a descobrir, a questionar e com vontade de fazer as tarefas por elas próprias.

Deste modo podemos ressaltar que uma das características que define este grupo é sem dúvida a autonomia. No contexto educacional a autonomia é algo fundamental, se tivermos em conta a ideia de Piaget a autonomia é o que constitui um fim da educação. Para Piaget (1960/1970) o principal objetivo da educação é ajudar a criança a se desenvolver intelectualmente e moralmente. As normas desenvolvem-se

“nas relações interindividuais, nas relações estabelecidas entre as crianças e o adulto e entre crianças e seus iguais, levando-a a adquirir a consciência do dever e a

colocar acima do seu eu esta realidade normativa, que é no que consiste a moral” (Piaget, 1967, p.09).

Segundo as OCEPE (1997), é necessário que a criança seja capaz de se integrar no quotidiano do grupo, o que tem a ver com a capacidade de ligação a outros, baseada no sentimento de respeito e compreensão mútua, conjugando-se necessidades individuais com as de outros, o que está na base dos comportamentos de cooperação.

A criança “terá, por exemplo, que ser capaz de aceitar e seguir as regras de convivência e de vida social, colaborando na organização do grupo; saber escutar e esperar pela sua vez para falar; compreender e seguir orientações e ordens, tomando também as suas próprias iniciativas sem perturbar o grupo; ser capaz de terminar tarefas “ (p.91).

Apesar de ser um grupo homogéneo de crianças quanto à idade de 5 anos “convém não esquecer que o facto de juntar crianças com idades semelhantes não assegura, como todos e todas sabem, que as crianças tenham as mesmas necessidades educativas; também pode ser ilusão que seja possível articular o ensino para um grupo homogéneo” (Bassedas, Huguett e Solé (1999, 98).

“Esta interacção com iguais um pouco mais competentes permite incidir na zona de desenvolvimento próximo da criança e possibilita que seja capaz de fazer muitas coisas com a ajuda, o modelo e a companhia dos meninos e das meninas maiores” (Vygotsky citado por Bassedas, Huguett e Solé, 1999).

Segundo Vygotsky (s.d) a zona de desenvolvimento próximo refere-se ao caminho que o indivíduo tem de percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real; é um domínio psicológico em constante transformação: aquilo que uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, é capaz de fazê-lo sozinha amanhã.

Outro ponto importante presente na sala dos 5 anos é as interações entre as crianças sem a mediação dos adultos. Estas interações são determinantes no processo de construção de identidade e pelo que observei as crianças respeitam-se, compreende-se o que reflete um clima de amizade repleto de afetos e brincadeiras. Em geral, estas interações têm como palco o jardim, no momento do recreio. Entre elas destacam-se conversas informais, exploração do espaço físico e organização de brincadeiras. A escolha do que fazer, nesse momento, geralmente é livre. É com autonomia, que as crianças, na maior parte das vezes, resolvem os impasses que surgem na negociação das regras e no uso dos brinquedos. A forma como vivem e solucionam esses impasses diz respeito a processos fundamentais na constituição de suas identidades.

### **1.3.2. Interações adulto/criança**

Um dos principais engenheiros da noção moderna de infância foi o filósofo francês Jean-Jacques Rousseau. Ainda no século XVIII, Rousseau já escrevia em seu clássico trabalho Emílio: “A infância tem seu próprio modo de ver, pensar e sentir, e nada é mais tolo do que tentar substituir o que é deles pelo que é nosso” (Rousseau, 1957).

Vygotsky diz que as interações sociais são as alavancas do processo educativo. Segundo ele, é essencial as crianças contatarem com o maior número de pessoas, adultos e crianças, inclusive os colegas, numa relação de ajuda mútua. Ao educador cabe o papel de ampliar o conhecimento, mas sempre partindo do que cada criança já sabe, com base em suas experiências prévias dentro e fora da escola. Escreveu Vygotsky: "Tanto quem ensina como quem recebe a informação aprende, pois, ao ensinar, o parceiro mais experiente reorganiza seu conhecimento e assim sabe cada vez mais". Conhecer os sentimentos dos alunos é um processo extremamente importante para que a educadora desenvolva o seu método de ensino-aprendizagem. A partir do momento em que se percebem as sensações da criança nos seus aspetos sociais, cognitivos, afetivos e emocionais, a educadora descobre diferentes estratégias para tornar a criança motivada a absorver conhecimento e experiências novas.

As crianças, dificilmente, nos dizem em palavras aquilo que pela expressão sentem. Perceber o significado do sentimento pelo tom de voz, pela expressão facial ou por outras maneiras não verbais, constitui a essência da empatia, pois a partir do momento em que a educadora reconhece as emoções do aluno (medo, raiva, ciúme, alegria, tristeza, vergonha), cria uma grande oportunidade de aumentar o vínculo afetivo – transmitir experiências, compartilhar as dificuldades, além de aumentar a intimidade. O foco da educação não deve preocupar-se apenas com a inteligência de cada criança, mas, principalmente, com o desenvolvimento de sua capacidade de se relacionar bem com os outros e consigo mesmo.

Na Sala dos 5 anos do Jardim-de-infância a relação adulto/criança desenrola-se sempre dentro de um clima de serenidade e empatia,

atendendo a educadora C.S e a ajudante de ação educativa F. primordialmente às necessidades das crianças, demonstrando afetividade e carinho.

No entanto, também nos deparamos com situações em que a educadora chama à atenção e/ou repreende as crianças. Estas situações são pontuais, mas quando acontecem a educadora tem sempre uma postura segura e exigente, as crianças por norma acatam e compreendem as chamadas de atenção. Nestes momentos os diálogos são privilegiados, aproveitando a educadora, este momento para que a criança compreenda o erro que cometeu ou a má atitude que teve.

A educadora apesar de ser muito afetuosa com as crianças não demonstra insegurança nestes momentos menos bons e podemos mesmo afirmar que as crianças apesar de momentaneamente ficarem tristes e envergonhadas, pouco tempo depois retomam o vínculo de afetividade que têm com a educadora.

Os ambientes de grupo têm a capacidade de intensificar o desenvolvimento de competências, mas isso depende de que os profissionais, nas suas interações com a criança, tenham comportamentos que estimulem, encorajem e apoiem as atividades e tarefas a serem realizadas pela criança. Quanto mais os adultos apresentarem comportamentos de perguntar, ensinar, responder e elogiar mais as crianças se tornam capazes de realizar as atividades.

Pensar educacionalmente em contexto de jardim-de-infância significa que na intervenção não basta garantir que a criança esteja bem mas é, sobretudo, necessário assegurar que os objectivos educacionais são alcançados (e por isso a intervenção é educacional). O facto de uma



criança poder partilhar um espaço construído a pensar nas crianças, em contato com outras crianças e profissionais especializados, durante determinado período de tempo, que mais-valias trazem para o seu desenvolvimento? Naturalmente este processo de avaliação das mais-valias da educação pré-escolar é importante, não só do ponto de vista educacional mas também social, conferindo visibilidade e legitimação do papel do educador de infância.

Neste sentido, é importante promover um quadro clarificador do que se faz e porquê. Que aprendizagens são essenciais em educação de infância? Que objectivos ou competências se pretende alcançar? Em consonância com o sugerido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) consideramos que a promoção do desenvolvimento e do sucesso educativo implica a necessidade de algumas referências sobre as expectativas sociais quanto ao que as crianças devem saber num determinado momento da sua evolução.

A educação deve favorecer atitudes positivas que estão na base de toda a aprendizagem, nomeadamente, curiosidade e desejo de aprender, criatividade, auto-estima positiva e sentimento de ligação ao mundo. Segundo Laevers (2004), investir na curiosidade e desejo de aprender é investir na preservação ou no fortalecimento do ímpeto exploratório e garante a disposição para aprender ao longo da vida. Uma atitude exploratória, caracterizada por curiosidade e abertura ao mundo circundante disponibiliza a pessoa para formas mais intensas de concentração e envolvimento. O desafio da educação não é apenas o de manter viva esta fonte de motivação intrínseca, mas o de fazer com que se expanda a todos os domínios da realidade. A atitude básica de ligação ao mundo relaciona-se com o desenvolvimento de uma orientação

positiva relativamente a si próprio, aos outros, à comunidade e natureza. É o que confere sentido, valor à educação, estando na base de uma orientação pro-social e construtivista do mundo.

A educadora da sala dos 5 anos demonstra ser capaz de trabalhar e se relacionar com as crianças com vista ao desenvolvimento das mesmas, sem prejudicar o seu bem-estar e a implicação e as finalidades amplas definidas para a educação de infância.

Teresa Vasconcelos defende que as Orientações Curriculares permitem uma

“maior afirmação social da educação pré-escolar”, pois são “pontos de apoio” para a prática pedagógica dos educadores, são espelho da sua “coerência profissional” constituindo “um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças (...) pretendendo contribuir para uma melhoria da qualidade da educação pré-escolar” (Ministério da Educação, 2007, p.13).

A educação pré-escolar está embebida de uma intencionalidade educativa que deverá estar presente em todos os momentos vividos no jardim-de-infância. Posto isto, esta intencionalidade

“ exige que o educador reflecta sobre a sua acção e a forma como a adequa às necessidades das crianças, ainda, sobre os valores e intenções que lhe são subjacentes. Esta reflexão é anterior à acção, ou seja, supõe planeamento; acompanha a acção no sentido de a adequar às propostas das crianças e de

responder a situações imprevistas; realiza-se depois da acção, de forma a tomar consciência do processo realizado e dos seus efeitos” (Ministério da Educação, 2007, p.93).

Neste sentido, e tendo em conta o facto de na Educação Pré-Escolar não existir um programa a cumprir, os educadores de infância têm muito mais liberdade de atender às necessidades e interesses das crianças, tomando os conteúdos em causa como a base do desenvolvimento de capacidades, atitudes e valores.

É importante que o educador tenha em conta

“as características individuais e do grupo de crianças; a forma de ser/estar e os saberes do educador, a sua disponibilidade e capacidade de inovação; os desejos e interesses da família e das comunidades; as problemáticas dos graus subsequentes de ensino; aquilo que a sociedade pede à educação pré-escolar” (Vasconcelos, 2000, p.38).

“Por estas razões se considera que a organização do ambiente educativo constituiu o suporte do trabalho curricular do Educador” (Ministério da Educação, 1997, p.31).

### **1.3.3. Interações adulto/adulto**

Diz Dubar que “Não se faz a identidade das pessoas sem elas e, contudo, não se pode dispensar os outros para forjar a sua própria identidade” (1991, p.107). Esta afirmação remete-nos não só para a importância do “Eu”, do indivíduo em si mas também na sua relação com parceiros, que seja reflexo de uma noção de pertença constitutiva da inserção num grupo profissional.

A educadora de infância atende às interações estabelecidas quer com os pares que a rodeiam quer com os pais das crianças e outros elementos da comunidade, refletindo uma actividade relacional por excelência, as identidades profissionais são forjadas nessas relações.

“A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Lopes da Silva;1997,p.43). Até porque,

“ (...) a participação das famílias e dos encarregados de educação na vida escolar se traduz em benefícios vários para o desenvolvimento e aproveitamento escolar das crianças, para as famílias, para os professores e as escolas e para o desenvolvimento de uma sociedade democrática” (id, p.37).

Desta forma, considero de todo relevante chamar a atenção dos pais, para participarem no ambiente educativo dos filhos. As crianças sentem, caso os pais sejam participativos no Jardim de Infância, mais à vontade e maior confiança nos Educadores e no espaço onde são inseridos.

Na instituição onde realizei o estágio promove-se momentos específicos de vinda dos pais à sala participando tanto em atividades curriculares como nas atividades extracurriculares, assim os pais podem conhecer o ambiente da sala e fora desta (Dia da Profissão, Dia da História). A equipa docente teve a preocupação de conceber um “Envelope de Recados” que com efeito serve de ponte entre os pais e a escola. Nele são enviados aos pais recados e lembretes relacionados com

a criança e desta feita os pais também têm espaço próprio para enviar recados à educadora. Isto, porque se considera que assim se minimizam as possíveis falhas de comunicação diária entre a família e a educadora uma vez que nem sempre é possível que sejam os pais a buscar a criança e nem sempre é a educadora da sala a entregar a criança à família.

Segundo Dubar (1991), as educadoras de infância constroem-se nas interações que se estabelecem quer a nível dos elementos do mesmo grupo profissional, quer com todos os outros com quem a acção profissional - que é uma acção humana/relacional - se desenvolve. Estamos a falar dos saberes, das comunidades, das famílias, mas em especial estamos a falar das crianças, desses outros que continuam a ser a fonte inspiradora e central da acção profissional das educadoras de infância.

Na sala dos 5 anos o relacionamento inter-pessoal entre docentes e não docentes é positivo, o que leva a um ambiente de amizade, respeito, tolerância e entreajuda. Este clima de harmonia e empatia, reflecte-se no bom trabalho pedagógico desenvolvido durante a rotina diária.



## **PARTE II**

### **Experienciar ... para mudar o olhar**

---





## **2. O papel do Educador de Infância enquanto mediador do processo da leitura e da escrita no pré-escolar**

### **2.1. O contexto e as práticas educativas enquanto elementos determinantes o processo de leitura e escrita**

“Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade” (Feire, 1976, p. 21).

A aprendizagem da leitura e da escrita é um processo contínuo, cujo sucesso é determinado em larga escala pela acção intencional dos educadores. Estes profissionais devem encorajar a emergência dos comportamentos leitores, organizando ambientes educativos onde a literacia tenha um papel relevante.

O contexto e as práticas pedagógicas da sala de aula determinam fortemente a relação que as crianças estabelecem com as palavras impressas e com as actividades de leitura e escrita.

Sendo a criança um sujeito ativo no seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem, é através da interacção social que se criam as condições propícias à aquisição da linguagem escrita e da leitura. Esta interacção social diz directamente respeito àquela que é realizada em contexto de jardim-de-infância, tendo como suporte da sua organização um educador capaz e motivante que consiga, ele próprio, incentivar as crianças com quem interage.

Neste sentido, é importante que se ofereça uma Educação Pré-Escolar de qualidade, no que diz respeito à abordagem da leitura e da

escrita, para que as crianças possam atingir, no futuro, o sucesso educativo e o bem-estar social, sendo determinante neste processo o papel do educador (Fernandes, 2003).

A criança tem um papel ativo no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento e, vivendo nós numa sociedade alfabetizada, não nos é difícil depreender que vivemos igualmente numa sociedade em que a linguagem escrita nos acompanha. É assim que, desde cedo, as crianças se interrogam sobre o que as circunda, nomeadamente a leitura e a escrita que fazem parte do seu dia-a-dia (Vygotsky, 1987).

Nem sempre é fácil motivar para a leitura, pois a sociedade actual oferece outros produtos para ocupação dos tempos livres que requerem menos esforço que a leitura de um livro, sendo que a leitura desde cedo é fundamental para a formação da personalidade no sentido de que clarifica crenças e valores e desenvolve a capacidade crítica e criativa. Os estudiosos desta matéria advogam que o educador deve estar atento às manifestações que a criança apresenta no sentido de querer aprender a ler ou a escrever. É a partir destes momentos chave que o educador deve agir e consequentemente tirar partido de qualquer situação que possa surgir.

Niza e Alves Martins (1998) afirmam que é necessário que os educadores e professores conheçam as concepções das crianças sobre a linguagem escrita, bem como a leitura, de modo a que possam facilitar a sua evolução para formas mais avançadas de conceptualização e de representação, referindo que “sabe-se hoje que o conhecimento das concepções infantis sobre a linguagem escrita é fundamental para se perceber as formas como as crianças vão integrando o ensino da leitura e da escrita” (op.cit, p. 40).

Também Silva (1991) é da opinião de que o acto educativo deve ser organizado a partir das experiências reais e concretas das crianças, da experiência de vida de cada uma e de acordo com os conhecimentos, capacidades, interesses e necessidades que o educador lhe reconheça.

Para Niza e Martins (1998), até há algumas décadas atrás, julgava-se que só se poderia pedir às crianças que escrevessem e lessem depois de serem alfabetizadas. No entanto, hoje, sabe-se que, muito antes de entrar para a escola, as crianças tentam imitar a escrita dos adultos fazendo garatujas, formas parecidas com letras, ou sequências de letras a que atribuem significado.

De acordo com os autores supra citados, o educador tem como principal papel estar atento e valorizar essas tentativas de escrita, pois quando as aceita e conversa com a criança acerca do que ela quis escrever, está a fazer tradução da garatuja da criança para uma escrita correcta. Está também a ajudá-la a aprender a escrever e a incentivá-la para que o faça mais vezes,

Neste sentido, o educador deve desenvolver o papel de intermediário ao criar situações potencializadoras da compreensão, por parte da criança, da relação entre estas duas formas de linguagem, ou seja, estas suas formas de expressão e a comunicação. Contudo, deve existir um contínuo entre a linguagem oral e linguagem escrita, nas práticas desenvolvidas na Educação Pré-Escolar.

Segundo Martins e Niza (1998), o que se pretende é que o educador desenvolva, na sua prática educativa, situações e momentos em que dê a conhecer oralmente às crianças aquilo que está escrito e que estas, sozinhas, não são capazes de decifrar. O conteúdo destas situações

de relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita pode ser mais ou menos formal.

O educador deve promover actividades que possam dinamizar os processos da leitura e da escrita, ele tem o papel de mediador enquanto leitor e escritor das vivências que dizem directamente respeito às crianças com quem interage, como forma de lhes proporcionar situações em que as crianças se apercebam informalmente da relação entre a linguagem oral, a leitura e a escrita.

Assim sendo, fomento pelo gosto da leitura convém que seja feito antes de a criança saber ler. Aos mais pequenos é fundamental que se conte histórias adequadas para a sua idade, para que conheçam a tradição popular, fantasiem, sonhem e constatem outras realidades.

A criança deve viver a leitura, envolver-se com a história, identificar-se com as personagens. Os educadores devem estimular estratégias criativas de condução da leitura. As narrações orais com entoação adequada, a dramatização e os debates são excelentes formas de promoção da leitura.

A forma como a criança é iniciada na leitura é fundamental para esta se tornar ou não num leitor competente e motivado.

Para além de ensinar a ler e a escrever, o educador deve procurar despertar a criança para a importância e as funções da leitura e da escrita, integrando todas as áreas de conteúdo de forma articulada e globalizante e, assim, facilitar a emergência da linguagem escrita e da leitura. Para isso, os educadores devem encorajar a emergência dos comportamentos

leitores, organizando ambientes educativos onde os textos escritos tenham um papel relevante.

A linguagem assume um papel importante na actividade pedagógica. Por um lado, ela é instrumental ao permitir a organização da acção e da actividade entre crianças; por outro, a linguagem possui um conjunto de características que a tornam objecto de trabalho, de exploração e de aprendizagem.

## **2.2. As concepções do Educador de Infância relativamente ao ensino/aprendizagem da leitura e da escrita no jardim-de-infância.**

“Cabe ao educador proporcionar o contacto com diversos tipos de texto escrito que levam a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita, favorecendo a emergência do código escrito” (OCEPE, 1997, p. 71).

Sendo a aprendizagem da leitura e da escrita um processo complexo que começa com o nascimento (UNESCO, 2007) e se prolonga ao longo da vida, importa lembrar que este domínio da língua envolve várias competências, como é o caso do desenvolvimento linguístico, motor e cognitivo.

Segundo as Orientações Curriculares, emanadas pelo Ministério da Educação (1997),

“a aquisição e a aprendizagem da linguagem oral tem tido até agora uma importância fundamental na Educação Pré-Escolar, pensando-se que a leitura e a escrita só deveriam ter lugar no 1º Ciclo do Ensino Básico. É actualmente

indiscutível que também a abordagem à escrita faz parte da Educação Pré-Escolar” (op.cit, p. 65).

No entanto, é primordial que o educador compreenda como funcionam estes processos de aquisição da leitura e da escrita, de modo a proporcionar à criança momentos de ensino/aprendizagem.

Um estudo realizado por Fernandes em 2003 (cit. em Horta, 2008, p. 10) permitiu verificar que “a promoção da descoberta/aprendizagem da leitura e escrita no jardim-de-infância só faz sentido se for funcional, interessante, lúdica e desafiadora”.

Neste contexto, Horta (2008) sugere que o educador não deve apenas cingir-se a uma área de conteúdo, contribuindo assim para um ensino formal, mas sim proporcionar actividades lúdicas, de modo a que “se preste mais atenção às competências de segmentação da linguagem oral e, mais acentuadamente, nos casos de dificuldades de aprendizagem” (op.cit, p. 10).

Segundo Mata (2006, p. 56), no que diz respeito às concepções sobre o acto de ler,

“constatou-se que as crianças se começam a aperceber de um conjunto de comportamentos e procedimentos (olhar o livro, ou texto, apontar o texto, entoação, acompanhar o texto com uma emissão oral, etc.) que começam a associar aos comportamentos de um leitor. Deste modo, e porque a emergência destes comportamentos é muito importante, devemos ler-lhes, servir de modelos, dar-lhes espaço para tentarem imitar, tentarem ler, mesmo

sem o saberem, proporcionar ocasiões para que experimentem estratégias e se sintam como verdadeiros leitores”.

Para Mata (2006, p. 70),

“é necessário, em todas as idades contextualizar as aprendizagens em situações reais e significativas para as crianças, explorar diferentes funções da leitura e da escrita, promover a reflexão e a utilização de múltiplas formas de escrita e de múltiplos tipos de leitura”.

O educador deve ter em atenção ao modo como aborda e explora a leitura/escrita, deve criar estes momentos a partir de outros, é importante que a criança se sinta cativada e incentivada.

Nas suas investigações e práticas, Mata (2007) concluiu que devemos agir naturalmente com a leitura e a escrita, porque elas fazem parte do nosso dia-a-dia, não devemos tornar a sua abordagem artificial, descontextualizada e como algo muito técnico, difícil, quase inatingível e que tem muito pouco a ver com a leitura e a escrita no mundo real. Esta será, para a autora acima referida, “ a melhor forma de desenvolver nas crianças projectos pessoais de leitores consistentes e ajustados” (op.cit, p. 20).

Em relação à área da leitura ou da biblioteca na sala, e segundo Rizzo (2005, p. 76), “um canto da sala deve ser reservado à exposição de livros de histórias, que os alunos deverão poder manusear à vontade”. Contudo, é necessário que o educador tenha em conta diversos fatores em relação a esta área, nomeadamente: colocar os livros num local de fácil acesso; seleccionar os livros consoante a faixa etária das crianças;

diversificar sempre que puder os livros e fazer em conjunto com as crianças o inventário da biblioteca. Para além dos livros expostos, o educador deve ilustrar este espaço com histórias elaboradas pelas crianças. Deve proporcionar às crianças momentos de leitura e exploração de histórias, sendo elas próprias os leitores. Todos estes momentos são favoráveis ao desenvolvimento e à aprendizagem, assim como ao contacto directo com o mundo das letras e da leitura.

As histórias, além de educarem, ampliam o vocabulário e as formas linguísticas de variantes e estruturas mais complexas, que as crianças, gradualmente, assimilam do Educador, por imitação e memorização, durante as suas narrativas.

“ A leitura frequente de livros de histórias por parte do Educador é uma maneira apropriada para estimular o desenvolvimento de competências literárias nas crianças”. (Marques, 1990, p. 34).

### **2.3. O que visualizei durante o estágio – a sala dos 5 anos e o Projeto de Leitura com a Biblioteca Municipal**

O Projeto de leitura “De lá para Cá” que existe entre o jardim de infância e a Biblioteca de Soure permite um constante contato com os livros. Sempre que nos deslocávamos à Biblioteca as crianças iam muito entusiasmadas e sempre que chegávamos aquele “espaço mágico”, onde a fantasia e a realidade andavam de mãos dadas, as crianças deliciavam-se com a história, tendo a oportunidade de a sentir e envolverem-se com ela, quer na sua forma de interagir com quem contava a história quer na forma como demonstravam prazer em escutar.



Os pais, a comunidade educativa e a biblioteca são fundamentais para o gosto pela leitura da criança e consequentemente para o seu êxito na mesma. As oportunidades culturais que a biblioteca oferece – livros, revistas, dramatizações, teatros - despertam e estimulam o gosto pelo contacto com a leitura. Este projecto de leitura em colaboração com os pais, a escola e a biblioteca é uma tomada de consciência da importância da leitura e da literatura infantil no desenvolvimento da compreensão da criança. Nestes meses de estágio, denotei que o projeto “De lá para cá” que o jardim-de-infância articula com a Biblioteca tem contribuído bastante para a estimulação nas crianças do prazer de ler, assim como para o desenvolvimento de competências ligadas com a leitura e escrita. Tem sido uma experiência enriquecedora e essencial para a aproximação e articulação entre os dois ciclos. As crianças participam com muito interesse e responsabilidade acrescida em todas as actividades quer relacionadas com este projeto quer mesmo com outros desafios.

### **3. Articulação curricular entre o pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico**

#### **3.1. Fatores de relevância na articulação entre a educação pré-escolar e o ensino básico**

As crianças enfrentam muitas mudanças durante a sua vida escolar e a que talvez cause mais angústia às suas famílias e a elas próprias é a entrada no 1ºCEB. Tal como refere Serra uma boa adaptação das crianças ao jardim-de-infância e à escola básica permite construir uma base sólida para o seu sucesso educativo pois “as trocas, interacções e ligações particulares com os outros [...] são condições fundamentais para o desenvolvimento sensoriomotor, representação simbólica, linguagem e pensamento”. (2004, p.74). A autora defende, ainda, que a passagem do jardim-de-infância para o 1º CEB implica que exista uma articulação entre ambos e uma continuidade educativa que deve estar inteiramente ligada à prática do educador/professor (Serra, 2004). Apesar destes dois contextos serem dois campos diferenciados, o segundo é a continuação do primeiro. Daí a importância do ensino básico se apoiar nas vivências das crianças quando estas entram na escolaridade, sendo necessária uma articulação curricular entre o pré-escolar e o 1ºCEB de forma a respeitar o processo natural de cada criança. É possível verificar-se que existe uma continuidade educativa ao nível dos objectivos gerais estabelecidos para a Educação Pré-escolar e 1ºCEB. Neste sentido, e através da análise dos mesmos, verifica-se que a continuidade educativa se reflecte numa determinada progressão dos conteúdos, através de um alargamento de temáticas propostas. (Serra, 2004). Esta continuidade educativa reflecte-se nos conteúdos programáticos, sendo estes referenciados nas OCEPE e no Programa de 1ºCEB, mais aprofundados.

A articulação curricular, segundo Serra (2004, p.78), permite a conexão entre partes diferentes enquanto a continuidade educativa simplesmente justapõe uma parte à outra. Através da articulação curricular estabelece-se uma ligação entre a educação pré-escolar e o 1ºCEB que se organiza em função dos diferentes períodos de vida das crianças, implicando isto que o professor faça um planeamento das actividades integradas. Quanto mais os professores se inteiram desta articulação mais se enriquece o universo pedagógico e encontram-se maiores oportunidades de sucesso para as crianças.

Segundo Serra (2004, p.80) tanto nas OCEPE como no CNEB existe uma preocupação em construir o saber de forma articulada, implicando a não existência de áreas estanques, mas uma abordagem globalizante e integrada. Tendo em conta que a articulação curricular deveria estar diretamente ligada com uma continuidade educativa, implica que o educador tenha responsabilidades acrescidas, cabendo-lhe assim

“promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a Educação Pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória [...]. [Neste sentido], é também função do Educador proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem de sucesso na fase seguinte, competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas de 1ºCEB, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória.” (Decreto-lei nº5220/97, de 4 de Agosto citado por Serra, 2004, p.81)

As OCEPE foram estabelecidas tendo em conta uma opção educativa que segundo o ME (1997,p.47) favorece a articulação da educação pré-escolar com outros níveis do sistema educativo facilitando a comunicação entre professores e educadores. Todavia,

“não se pretende que a educação pré-escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória mas que se perspetive no sentido da educação ao longo da vida, devendo contudo, a criança ter condições para abordar com sucesso a etapa seguinte” (Despacho nº5220/ 97, nº2 citado por Serra, 2004, p. 83).

Serra (2004. p.85) faz referência ao despacho nº5220/97, de 4 de Agosto, explicitando que existem dois tipos de articulação. A articulação horizontal que permite a articulação entre as várias áreas de conteúdo, mercê de uma abordagem sistémica e ecológica de modo a promover o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A articulação vertical recai sobre a continuidade educativa preocupando-se com a transição para a escolaridade obrigatória e que se operacionaliza através de vários mecanismos encontrados em cada contexto pelos professores e educadores dos diferentes níveis.

Segundo Serra (2004, p. 84) se compararmos as áreas curriculares definidas para a Educação Pré-escolar e 1ºCEB verifica-se que embora a nomenclatura seja ligeiramente diferente, em termos de conteúdos, há uma correspondência que facilita uma articulação curricular, permitindo uma continuidade educativa ao longo dos ciclos. No entanto, esta correspondência só poderá ser feita tendo em conta as idades das crianças abrangidas nesse ciclo.

A Área de Formação Pessoal e Social é considerada como área transversal à Educação Pré-escolar e ao 1ºCEB, pois tem a ver com a promoção de atitudes e valores relativos à cidadania, para que as crianças possam ir desenvolvendo, progressivamente, atitudes de autonomia e solidariedade. É no jardim-de-infância e espera-se pela vida fora que a criança desenvolve comportamentos de autonomia e responsabilização, através da participação democrática na vida do grupo, possibilitando um desenvolvimento de uma identidade pessoal e colectiva, de uma educação multicultural e estética (Serra, 2004, p.83).

Cabe ao educador,

“articular a abordagem das diferentes áreas de conteúdo e domínios inscritos em cada uma, de modo que se integrem num processo flexível de aprendizagens que corresponda às suas intenções e objectivos educativos e que tenha sentido para a criança. Esta articulação poderá partir da escolha de uma “entrada” por uma área ou domínio para chegar a todos os outros” (Ministério da Educação, 2007, p.50).

Podem destacar-se nesta articulação curricular entre Pré-Escolar e 1ºCEB duas vertentes, sendo elas do Pré-Escolar para 1ºCEB e vice-versa. Relativamente ao Pré-Escolar, este deve ter como princípios preparar as bases para a Educação Básica, ou seja não tanto adiantando conteúdos a transmitir, mas sobretudo a iniciar o desenvolvimento de atitudes de curiosidade, criatividade, autonomia e capacidades de pensar, motricidade fina etc. No 1ºCEB deve ter-se em conta a questão das regras na sala de aula, as atitudes de perseverança, os alunos deverão ser encorajados a aprender, organizar a informação e estruturá-la para que

esta crie conhecimento e que seja alvo de comunicação e partilha com os outros.

Podemos considerar que articular implica cuidar das transições tornando-as educativas. O dicionário diz-me que "articulação" é "o ponto de união entre as peças de um aparelho ou máquina" e que "articular" é "juntarem-se dois ou mais elementos para funcionar em conjunto ou formar um conjunto", é "adaptar, juntar, unir" (in Dicionário da Academia das Ciências de Lisboa, 2001).

A Lei de Bases do Sistema Educativo indica (artigo 8, ponto 2) que "a articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico".

Este pressuposto da Lei é muito importante porque atribui ao ciclo seguinte a responsabilidade de dar continuidade ao ciclo anterior (e não vive versa, o que tem sido mais comumente praticado).

Se considerarmos a necessidade de articulação entre o jardim-de-infância e o 1º Ciclo, a primeira coisa que os professores e educadores deverão fazer é conhecer os documentos curriculares orientadores dos respectivos níveis educativos que, eles próprios, dão orientações claras e precisas quanto á continuidade educativa e afirmando, no caso das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Ministério da Educação, 1997), que "é função do educador proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem de sucesso na fase seguinte".

Uma "articulação curricular" será então,

"todas as actividades promovidas pela escola com o intuito de facilitar a transição entre o jardim-de-infância e o 1º CEB: dentro e fora do horário lectivo, dentro e fora da escola, com as crianças, com os pais, com os educadores e professores (...)" (Serra, 2004).

Independentemente dos modelos curriculares adoptados pelos jardins-de-infância ou pelas escolas do 1º CEB, acreditamos, no entanto, que uma metodologia comum de trabalho de projeto em sala de aula (Katz e Chard, 1997) poderá antecipar, promover e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento.

Teresa Vasconcelos defende que uma mesma metodologia aplicada à articulação do trabalho e à planificação comum entre professores dos diferentes níveis educativos irá contribuir para uma transição harmoniosa.

“A Educação pré-escolar deverá ainda ter favorecido atitudes que facilitam a transição e que estão na base de toda a aprendizagem, nomeadamente a curiosidade e o desejo de aprender. De modo geral, a criação de atitudes positivas face à escola irá permitir uma melhor integração num novo contexto...”(OCEPE, 1997, p. 91).

É também função do educador proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem de sucesso na fase seguinte, competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1º ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória.

“A realização de projectos comuns que integram docentes e crianças de pré-escolar e do 1º Ciclo podem ser um meio de colaboração e de maior conhecimento mútuo: o que se faz e aprende na educação pré-escolar e o 1º ciclo” (OCEPE, 1997, p. 91).

Segundo o artigo 8º, ponto 2, a Lei de Bases do Sistema Educativo, a articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico.

“As Orientações Curriculares trouxeram uma maior aproximação ao 1ºCEB, orientando os educadores na procura de mecanismos que facilitem a continuidade e apoiem a transição entre os dois patamares educativos” (Serra, 2004, p. 69,70). Propõe-se a que o educador tenha em conta uma abordagem sistémica e ecológica da educação pré-escolar, dado que “o indivíduo em desenvolvimento interage com diferentes sistemas que estão, eles próprios em evolução”(idem, 32 citado por Serra, 2004, p.70).

### **3.2. A articulação entre a Sala dos 5 anos e a Escola Básica**

A sala dos 5 anos onde realizei estágio tem um projeto de articulação com a escola EB1 com o propósito de as crianças dos 5 anos se irem familiarizando com o ambiente educativo de uma escola básica que em muito é diferente do ambiente educativo que têm no Jardim-de-infância, uma vez que o 1ºCEB será o seu próximo ciclo de estudos.



Deste modo, as docentes de ambos os níveis de ensino propiciam, uma vez por mês (todas as últimas sextas-feiras), troca de experiências entre as crianças. As crianças da sala dos 5 anos deslocam-se à escola e num ambiente educativo diferente ao qual estão habituadas realizam experiências e partilham tarefas com as crianças mais velhas.

As experiências que as crianças da sala dos 5 anos partilhavam com as crianças do 1º CEB eram diversificadas: aquando as épocas festivas elaboraram diversos materiais (presépio, coelho da Páscoa), cantaram todos juntos as Janeiras pelas ruas do lugar (tendo sido previamente realizados ensaios com todos), participaram na comemoração da morte do cantor/poeta Zeca Afonso cantando a canção “Sete fadas me fadaram” e na comemoração do dia da poesia recitaram os poemas “Da mentira e da verdade” de Luísa Ducla Soares, e o mesmo acontecia com as crianças do 1º CEB que sempre que eram visitados tinham algo para retribuir e/ou partilhar.

As crianças da sala dos cinco anos, sempre que o dia de visitarem a escola no âmbito do projeto se aproximava, demonstravam muito entusiasmo e ansiedade, não só porque gostavam muito de lá estar devido ao bom relacionamento sócio-afectivo com as outras crianças, mas porque sentiam que nestes dias poderiam tomar uma postura ainda mais autónoma e um maior controlo ao nível do seu comportamento, uma vez que muitos interiorizavam que estavam numa sala de aula e que tinham de se comportar como os meninos mais velhos. As suas manifestações incidiam sobretudo no gosto de estarem numa sala de aula e, de como muitas vezes falavam entre si, na ânsia de que o dia de ingressarem na escola básica chegasse.

Julgo que esta articulação é bastante positiva e importante permitindo que haja um processo de transição/ adaptação ao 1º CEB menos dolorosa para as crianças da sala dos cinco anos vão desmistificando a imagem que têm da escola e vão se confrontando com uma realidade agradável e em nada temerosa.

## **4. Pedagogia de projeto**

### **4.1. Metodologia de trabalho**

O trabalho de projeto, tal como Teresa Vasconcelos refere no prefácio do livro “Projectos pedagógicos na educação infantil”, é uma metodologia de trabalho em que o papel do educador é de

“co-criador de saber e de cultura com os seus educandos (...) e torna ainda a criança como cidadã, autora do seu desenvolvimento, agente de pesquisa, sujeito e criador da sua própria existência, capaz de uma vivência solidária e responsável com os outros” (Barbosa e Horn, 2008, p. 10).

Falar em pedagogia do projeto é falar da diferença, é falar do respeito pela individualidade de cada criança, do seu ritmo próprio de desenvolvimento. É não reduzir o grupo a uma simples justaposição de crianças, mas atribuir a cada uma delas um valor próprio. O grupo é composto por uma comunidade infantil que se afirma pelas iniciativas que reflectem a sua personalidade própria e uma visão particular da realidade.

Torna-se numa comunidade cultural infantil, pelos múltiplos laços que a criança estabelece com o mundo que a rodeia e pelos dados culturais que integra em cada novo projeto. É neste espaço humano que, segundo Tinoco, Fialho e Miranda (1987), os interesses se manifestam dando lugar a uma diversidade de “problemas” que não são mais que a expressão do valor atribuído ao que as rodeia. É pelo confronto com esse mundo que se vão desencadear interrogações e verificações, e que a criança toma consciência de si e da situação.

Os problemas levantados, que não são mais que interesses expressos, são o ponto de partida para o encontro de elementos do grupo que vão manifestar o que gostariam que acontecesse.

A pedagogia de projeto parte de motivações concretas, associadas à realidade social e pressupõe um plano de ação construído pelas crianças com o educador, que coordena. Assenta num programa flexível e aberto, tendo como objetivos fundamentais o desenvolvimento da sensibilidade de imaginação criadora, de autonomia e socialização da criança. Este tipo de metodologia funciona como um suporte à dimensão social, na medida em que todo o seu processo engloba todos os sistemas ecológicos subjacentes à educação (micro, meso, exo, macro sistema).

De acordo com Portugal (1992) e segundo Bronfenbrenner (1992) os contextos em que está inserido e participa, o indivíduo realiza atividades, desempenha papéis e estabelece relações interpessoais, fatores determinantes no seu desenvolvimento, como determinantes acabam por ser igualmente as matrizes que moldam a natureza dos contextos e das suas relações.

Segundo estas autoras, este tipo de metodologia

“dirige-se à mente total e ampla da criança, à medida que ela tenta encontrar sentido para as suas experiências. Encoraja-a a colocar questões, resolver situações problemáticas e aumentar a sua consciência de fenómenos significativos à sua volta. Permite, portanto, aprendizagens significativas” (Katz e Chard, 1989, p. 3).

Segundo o Ministério da Educação

“ a sala de actividades transforma-se num local onde se organiza e regista o saber. Assim, a sala passa necessariamente a ser um sistema flexível, vivo e em mudança. O espaço é um local privilegiado porque proporciona trocas entre os diferentes elementos do grupo, bem como a interacção social, a exploração de situações e de novas aprendizagens. Fazem parte deste espaço diversas áreas, que se complementam, dando resposta às necessidades das crianças e do grupo em geral, ao nível do jogo e espaço simbólico, da representação e de exploração de uma multiplicidade de linguagens “ (1998, p. 147).

A metodologia de projeto consiste num método de trabalho baseado na resolução de problemas que surgem da necessidade de responder a um desejo, de resolver uma necessidade ou de enfrentar um desafio. Contribui para tornar a aprendizagem relevante e útil, estabelecendo ligações com a vida real e desenvolvendo competências fundamentais para a formação das crianças enquanto cidadãos responsáveis e intervenientes na sociedade actual, valorizando ainda a participação das crianças no processo de ensino-aprendizagem. A pedagogia de projeto parte de motivações concretas, associadas à realidade social e pressupõe um plano de acção construído pelas crianças com a educadora, que coordena. Assenta num plano flexível e aberto, tendo como objectivos fundamentais o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação criadora, da autonomia e socialização da criança.

Nesta metodologia pretende-se que as crianças organizem e implementem um plano de acção destinado a resolver o problema formulado. Espera-se que durante o processo aconteçam aprendizagens, estas são uma finalidade desejada. O trabalho de projeto é um método de

aprendizagem na qual se realiza um estudo aprofundado sobre um determinado tópico, em que o mesmo é conduzido por uma criança ou por um grupo de crianças.

O trabalho de projeto é um método entre muitos outros para desenvolver aprendizagens. Os projetos têm a vantagem de permitir às crianças aplicarem e usarem o que estão a aprender à medida que resolvem problemas, ultrapassam obstáculos e partilham o que sabem. Isto permite um conjunto de oportunidades para desenvolver trabalho em equipa, tal como trabalhar com outros e a existência de desafios cognitivos. É fundamental a perceção de que as crianças têm as suas próprias questões, e estão a aprender a colaborar com o adulto e com todos os outros recursos disponíveis, para encontrar as suas respostas.

#### **4.2. Desenvolvimento de um Trabalho de Projeto e as suas fases**

A realização de um projeto exige processos mentais, tarefas físicas e propostas de problemas e respostas a várias questões. O projeto parte de uma situação-problema, um desafio para o encontro da solução. Através do projeto, a criança é incentivada a desenvolver actividades com objectivos concretos, a realizar tarefas produtivas, a desenvolver a compreensão por meio da experiência, a desenvolver a iniciativa e a responsabilidade, a estimular a perseverança na realização de tarefas, a valorizar o trabalho cooperativo, a desenvolver o pensamento reflexivo e a ampliar campos de interesses.

A pedagogia de projeto pressupõe uma visão da criança como um ser competente e capaz de investigar e pesquisar, motivado para solucionar, explorar e descobrir a solução. Todas as ideias, sugestões,

experiências e resultados são registados através de desenhos, esquemas ou até mesmo através da escrita, com o apoio do educador. Este pode ajudar as crianças através da construção de uma “teia” ou “rede” de ideias sobre o que as crianças sabem e pretendem descobrir (Katz e Chard, 1997).

A pedagogia de projeto passa por diversas fases em que a linguagem, a escrita e a leitura têm um papel fundamental. É, sobretudo, na fase da definição do problema, que o educador está recetivo a qualquer sugestão por parte da criança. Durante este momento existe um diálogo profícuo que contribuirá para o desenvolvimento da linguagem por parte da criança.

Segundo o Ministério da Educação, (1998), é ao longo desta fase que

as crianças desenham, pintam, discutem, dramatizam, escrevem, recolhem dados e informação, contam, medem, calculam, prevêm, desenham diagramas, fazem gráficos, anotam observações. Lêem (ou pedem ao educador, aos pais, etc;) para adquirir informações, escrevem e cantam canções relacionadas com o que andam a pesquisar, dramatizam, pintam, etc., utilizando a maior variedade possível de linguagens gráficas (p. 143) ”.

Segundo Vygotsky (1978) o projeto, pela sua complexidade, pode e deve trabalhar na zona de desenvolvimento próximo da criança permitindo trocas e transacções elaboradas (Bruner, 1990), capazes de uma acção mútua emergente. Podemos concluir que, através do trabalho de projeto, a criança “se move adiante do seu próprio desenvolvimento” (Vygotsky, 1978).

Consideramos que um modelo pedagógico deve ser para o educador uma janela, pois este constitui o suporte da sua intencionalidade educativa que tem como fim único que as crianças se desenvolvam e aprendam. Neste sentido, Oliveira – Formosinho aponta para o desenvolvimento de um currículo em que o adulto deverá proporcionar à criança experiências de aprendizagem onde ela por iniciativa própria constrói o conhecimento, tendo o adulto essencialmente o papel de “observar e apoiar e, posteriormente, analisar a observação e tomar decisões ao nível de novas propostas educacionais para a criança individual” (2007, p. 60).

Segundo Oliveira- Formosinho (2007), os modelos curriculares para a educação de infância, de linha socioconstrutivista, mais divulgados em Portugal, são o Movimento da Escola Moderna (MEM); Modelo Curricular High-Scope e o Modelo *Reggio Emília*. Estes modelos têm princípios em comum que se baseiam no respeito pelos interesses e capacidades de cada criança, encarando-a como um sujeito ativo no seu processo de aprendizagem, isto é, ser capaz de levantar problemas, formular hipóteses, comprovar as mesmas, resolver problemas e chegar a conclusões. Estes princípios são também enunciados na aprendizagem por descoberta numa vertente socioconstrutivista.

#### **4.3. O “nosso” Projeto – Uma viagem a África**

Os projetos podem ser executados individualmente, em pequenos grupos ou envolvendo todas as crianças da sala. O projeto que seguidamente irei mencionar, foi desenvolvido envolvendo todas as crianças da sala dos 5 anos onde estagiei. Deste modo, farei uma breve



análise, abordando somente os pontos mais relevantes e estruturantes do mesmo.

### *Uma viagem a África*

O tema do Projeto Curricular de jardim-de-infância é “Vamos partilhar a diferença. No seguimento deste, e por sentir que as crianças demonstram um grande interesse por questões ligadas á diversidade de países e à curiosidade que elas demonstram por verem ‘meninos diferentes de mim’, a educadora escolheu como tema do Projeto Curricular de Grupo “Juntos pela diferença”. No plano de atividades da educadora, já constava uma ida ao Portugal dos Pequenitos. Esta saída realizou-se antes das férias da Páscoa, sendo que na semana seguinte, quando estivemos com as crianças percebemos que mais do que falar nas casas regionais Portuguesas, falavam das primeiras casas que visitámos, dos países de Expressão Portuguesa, especialmente as dos países africanos. Através destas conversas e após alguma discussão sobre o que tínhamos visitado na semana anterior, algumas das questões que fomos ouvindo foram “Porque é que eles usam aquela roupa?”, “Eles andavam sempre a lutar?”, “Porque é que eles tinham tanta coisa em madeira?” e “As casas deles eram muito giras!”.

Foi então que num momento de conversa, na manta, após a leitura da história “A primeira viagem à Lua e o tambor africano”, uma das crianças perguntou “Porque é que não vamos a África?”. Um dos colegas respondeu logo, dizendo “Mas tu achas que a gente pode ir a África? É muito longe.” Na sequência desta conversa, achámos que deveríamos

promover o diálogo entre todo o grupo para encontrarmos a solução ideal para o nosso problema.<sup>1</sup>

As grandes intenções do projeto “Uma viagem a África” assentaram, sobretudo, na vontade de proporcionar uma experiência pedagógica diferente da habitual – trabalho por projeto – na qual as crianças se sintam construtoras do próprio conhecimento, incentivando as crianças a realizarem atividades cooperativamente. Houve também a preocupação de favorecer o contacto com realidades e culturas diferentes. A importância do trabalho partilhado representa uma importante aquisição, daí que uma das intenções deste projeto se centrou, também, na oportunidade de proporcionar um clima democrático e solidário, não só no qual as crianças possam partilhar as suas ideias, pesquisas e saberes, favorecendo a ajuda mas também na possibilidade de estabelecerem interações positivas com pais e comunidade no processo de aprendizagem. Após decidirmos o início do projeto, começámos então a ver o que sabíamos e o que queríamos saber e partimos para a aventura. Para dar resposta às questões levantadas, aquando a construção da teia (vide apêndice 1), as crianças fizeram e discutiram algumas propostas de resolução. Depois foi um surgir de ideias e propostas que nos levaram a realizar diversas experiências: construção do que era necessário para levarmos para a viagem (mala, roupas, identificação), como íamos viajar (construção de um avião e o bilhete) e o que encontrámos em África diferente de Portugal (pessoas, casas, cultura, animais, ...) (vide apêndice 1 e 2).

---

<sup>1</sup> Retirado do documento sobre o Projeto “Uma viagem a África” elaborado pelas educadoras estagiárias

No projeto, todas as áreas de conteúdo foram abordadas. No entanto, tendo em conta as características do grupo e a problemática a investigar, cada uma teve um peso diferente. Desta forma, demos privilégio às áreas do Conhecimento do Mundo, da Formação Pessoal e Social e da Área de Expressão e Comunicação, ao domínio da linguagem oral e abordagem á escrita e ainda os domínios de Expressão Plástica e Musical.

Refletindo sobre o projeto realizado no estágio não podemos deixar de constatar as inúmeras aprendizagens que ocorreram. Tendo sido criadas as condições necessárias e essenciais para que as crianças pudessem investigar e partilhar o seu conhecimento segundo processos democráticos de aprendizagem.

#### **4.4. Considerações sobre o Metodologia de Projeto**

O educador não deve estar “programado” para seguir uma planificação ou que ter em conta o desenrolar do calendário e em função deste “apresente” actividades às crianças programando um único caminho. Deve sim reconhecer os interesses das crianças, lançar-lhe desafios, prestar-lhe apoio, reconhecendo que há vários caminhos que elas podem querer seguir e qual a atitude adequada para os acompanhar nessa caminhada. É mais fácil para o educador apresentar soluções, intervir, do que deixar as crianças encontrarem soluções. Não foi esta a nossa opção pedagógica, pois acreditámos nas capacidades das crianças quando se lhes é dada autonomia para realizarem algo que realmente é do seu interesse. Não pretendemos ser o principal agente da aprendizagem das crianças mas apoiar o seu desenvolvimento sendo o nosso principal objectivo o de incentiva-las a aprender de uma forma ativa. O educador

não deverá dizer às crianças o que devem aprender nem a forma de o fazer, a criança deve encontrar soluções. As crianças têm autonomia para escolher como e de que forma, querem desenvolver o projeto, sendo autênticos catalisadores para a sua concretização não só as discussões e as questões levantadas bem como os materiais. Por conseguinte, o principal papel do educador é o de provocar experiências de aprendizagem, responder as solicitações das crianças e organizar um ambiente educativo adequado ao grupo, no sentido de que aprendam através da ação.

Pretende-se que a criança seja encorajada a pensar por si, e que o educador não lhes facilite ou dificulte a sua ação mostrando como se faz ou antecipando respostas que a criança deveria encontrar por ela própria.

Neste sentido, concordamos com a afirmação de (Hohmann e Weikart, 2009) que diz “ ao desempenharem este papel, os adultos não só são activos e participantes, mas igualmente observadores e reflexivos” (p. 27).

O projeto “Uma viagem a África” poder-se-á considerar estruturante na aprendizagem das crianças, porque elas envolveram-se na aprendizagem, questionaram, levantaram hipóteses, comprovaram-nas, resolveram problemas e construíram e reconstruíram conhecimentos, aplicando os conhecimentos adquiridos em várias situações e contextos do dia-a-dia.

“Considera-se por vezes o que o projecto deverá corresponder a uma iniciativa das crianças, tendo como ponto de partida os seus interesses ou decorrendo de uma situação imprevista que desperta a sua curiosidade. (...) Desenvolver projectos com as crianças

importa analisar como surgem e porquê, ou seja, quem toma a iniciativa, quem e como participa...” (Ministério da educação, 1998, p.102)

O papel do educador em todo este processo não é somente o de orientador mas também o de estimular a curiosidade nas crianças.

## **5. A investigação**

A investigação em geral caracteriza-se por utilizar os conceitos, as teorias, a linguagem, as técnicas e os instrumentos com a finalidade de dar resposta aos problemas e interrogações que se levantam nos mais diversos âmbitos de trabalho.

Pretendemos refletir sobre as perspetivas das educadoras cooperantes quanto ao jardim-de-infância, para tal definimos o campo e as questões de investigação: Como é que as educadoras vêem as crianças? Como definem o seu estilo educativo? Quais as suas preocupações educativas? As respostas a estas questões constituem os objectivos desta investigação de carácter interpretativo no sentido de investigar as perspetivas das educadoras. Ao desejarmos compreender as questões explicitadas anteriormente, estamos conscientes de que é algo complexo, próprio de um processo que ocorre num ambiente educacional natural.

### **5.1. Investigação qualitativa**

Dado que a escolha da metodologia se deve fazer em função da natureza do problema a estudar (Serrano, 2001), achamos pertinente que no relatório esta tivesse carácter qualitativo, de natureza descritiva e interpretativa. Nesta linha de pensamento Bogdan e Biklen, (1994) referem que, fundamentalmente, uma investigação qualitativa tem que assentar essencialmente mais no interesse pelos processos do que pelos resultados, fazendo sempre uma análise de forma indutiva e dando importância ao significados, mas tendo sempre um carácter descritivo reportando a fonte direta dos dados. Nesta perspetiva não interessa determinar a relação de causa/efeito num processo linear, pois segundo os mesmos autores, “a preocupação central não é a de se os resultados

são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 66).

Na investigação qualitativa não há objetividade, porque confrontamos a nossas crenças e opiniões com os restantes elementos que participaram neste estudo.

#### **5.1.1. Instrumentos de recolha de dados**

Ao pensar na realização de uma investigação foi necessário refletir e seleccionar as formas de recolher informação. Para tal, escolhemos como instrumentos de recolha de dados a observação com registo, utilizando a Escala de empenhamento do adulto (Laevers, 1994) e as entrevistas realizadas às educadoras – cooperantes (vide apêndice 4).

A Escala de empenhamento do adulto (Laevers, 1994) baseia-se no conceito de que a natureza da relação entre o adulto e crianças pode ser categorizada como apresentando ou não características de empenhamento. Assim, Laevers (1994) identificou três grandes categorias: Sensibilidade, Estimulação e Autonomia. Com estas categorias Laevers (1994) construiu uma grelha de observação na qual especificou vários tipos de comportamento em cada uma destas categorias.

A escala de empenhamento é composta por três categorias e cada uma delas é caracterizada por um conjunto de atitudes. O investigador observa as três categorias, numa ação, durante dois minutos e regista resumidamente o que observou em folha própria. Após os dois minutos de observação pondera sobre as categorias observadas (Sensibilidade, Estimulação e Autonomia) e decide quais as atitudes predominantes no adulto observado nessas três categorias.

De acordo com Lessard-Hébert *et al.* (2008),

“a observação participante é uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que deseja compreender o meio social que, à partida, lhe é estranho ou exterior e que lhe vai permitir integrar-se progressivamente nas actividades das pessoas que nele vivem”. (p. 155).

Por sua vez as entrevistas, dão voz às perspectivas das educadoras e permitem cruzar os dados da observação directa com os dados das entrevistas, garantindo, assim, a validade da investigação em termos de credibilidade e estabilidade.

#### **5.1.1.1. Amostra**

Da amostra fizeram parte 12 educadoras que exercem funções docentes em salas de jardim-de-infância cujas instituições são cooperantes da Escola Superior de Educação de Coimbra.

#### **5.1.1.2. Procedimentos**

A recolha de dados neste estudo foi exclusivamente feita pelo investigador (educadora-estagiária) em contexto educativo, baseando-se fundamentalmente nas observações directas registadas na grelha referida anteriormente nas entrevistas. Para registo dos dados, e tendo em conta a qualidade dos mesmos, recorreremos, com o acordo prévio das entrevistadas, à gravação áudio das entrevistas. Assim sendo, desenvolvemos uma entrevista semi-estruturada às doze educadoras cooperantes partindo do guião composto por um bloco de quatro perguntas (vide apêndice 4). As entrevistas foram gravadas de modo a não haver perdas de informação, atendendo a que tudo o que é dito é



importante e relevante tanto para o entrevistado como para o entrevistador.

Assim sendo, a atenção foi focada especialmente na prática da educadora cooperante, tendo no entanto a preocupação de verificar como a sua ação envolvia as atitudes das crianças. Quanto ao preenchimento da Grelha a educadora cooperante foi observada em dois dias diferentes e em cada dia observada cinco vezes seguidas de manhã e cinco vezes seguidas de tarde. Este procedimento permitiu obter informação representativa das atitudes de empenhamento da educadora cooperante nos diferentes tempos da rotina diária.

A escala de empenhamento do adulto e as entrevistas revelam-se muito importantes para fazer uma avaliação da realidade em estudo e do contexto de pesquisa, uma vez que fornecem pistas sobre a prática da educadora cooperante permitindo, a partir desses dados, refletir sobre a realidade encontrada e conseguir resposta para as questões da investigação.

#### **5.1.1.3. Apresentação e análise dos dados**

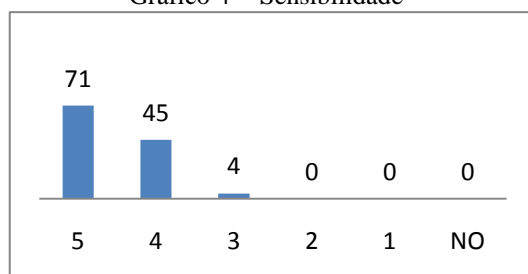
Assim, para o tratamento e análise das entrevistas foram seguidas as seguintes etapas: leitura integral de cada entrevista; Selecção de unidades de significação a codificar, sublinhando segmentos do texto (análise temática), identificação de categorias e subcategorias; Construção de grelhas com as categorias (categorização dos dados, através da organização em categorias e subcategorias) para análise do *corpus* das entrevistas (vide apêndice 5); Construção de um discurso interpretativo através da inferência;

Os dados obtidos nos diferentes itens da escala de empenhamento do

adulto foram tratados da seguinte forma: primeiro calculou-se o número de observações pelas disposições e níveis correspondentes e depois calcularam-se as médias por cada disposição e níveis para se compararem e contrastarem os dados.

Deste modo, verificámos um maior número de atitudes de empenho na educadora cooperante verificando-se uma predominância do nível 5 nas três categorias (total de 71 no nível 5 de atitudes de total empenho na categoria da sensibilidade, de 99 no nível 5 de atitudes de total empenho na categoria da estimulação e de 71 no nível 5 de atitudes de total empenho na categoria da autonomia).

Gráfico 4 – Sensibilidade<sup>2</sup>

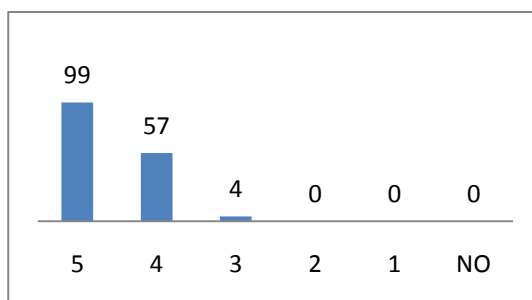


Relativamente à Sensibilidade observou-se um nível elevado, foram diversas as manifestações de empatia por parte da educadora cooperante com as necessidades de segurança e de afeto das crianças. Foram frequentes os comportamentos de encorajamento, elogio e apoio em relação às necessidades de valorização das crianças.

<sup>2</sup> Os resultados apresentados são relativos às 120 respostas dadas relativamente à sensibilidade.

**Legenda do eixo horizontal:** Para cada uma destas categorias de acção, o empenhamento do adulto é aferido numa escala Likert (1 a 5)

5- Atitudes de total empenho; 4- Atitudes predominantes de empenho com traços de empenho; 3- Atitudes nem de empenho nem de falta de empenho; 2- Atitudes predominantes de falta de empenho com traços de não empenho; 1- Atitudes de total falta de empenho; NO – Não observado.

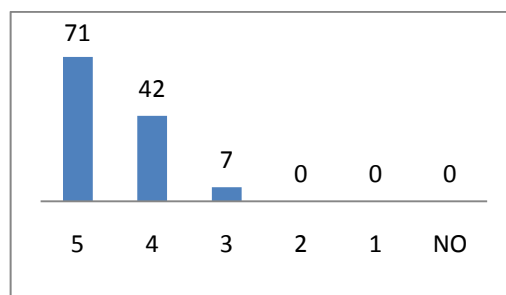
Gráfico 5 - Estimulação<sup>3</sup>

Quanto à Estimulação observou-se igualmente um nível elevado (embora ligeiramente acima da dimensão Sensibilidade e da Autonomia) o que é revelador de que o adulto utilizou todas as oportunidades para o enriquecimento das atividades adotando um estilo facilitador do pensamento e da comunicação das crianças. A educadora cooperante tinha como preocupação propor situações de aprendizagem que fossem suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que atingisse níveis de realização a que não chegaria tão rapidamente por si mesma.

<sup>3</sup> Os resultados apresentados são relativos às 160 respostas dadas relativamente à estimulação.

**Legenda do eixo horizontal:** Para cada uma destas categorias de acção, o empenhamento do adulto é aferido numa escala Likert (1 a 5)

5- Atitudes de total empenho; 4- Atitudes predominantes de empenho com traços de empenho; 3- Atitudes nem de empenho nem de falta de empenho; 2- Atitudes predominantes de falta de empenho com traços de não empenho; 1- Atitudes de total falta de empenho; NO – Não observado.

Gráfico 6 - Autonomia<sup>4</sup>

No que concerne à Autonomia, verificou-se um nível tão elevado quanto o da sensibilidade, uma vez que a educadora cooperante procurava maximizar as oportunidades de relacionamentos e oportunidades para que as crianças explorassem e desenvolvessem a independência e a autonomia, fazendo escolhas, experimentando, dando ideias, criticando e assumindo responsabilidades.

As conclusões da análise dos gráficos alvitraram para a existência de níveis elevados de Estimulação, uma vez que o adulto tem uma atitude de total empenho em que promove a criança como geradora de um ambiente educativo onde o adulto numa atitude de cooperação e apoio lhe permite ter tempo para fazer, experimentar, escolher, opinar, assumir responsabilidades, ter ideias próprias, em interacção com ela, com as outras crianças e com os adultos. Os resultados obtidos nos diferentes itens da escala de empenhamento do adulto permitem colher dados de natureza quantitativa mas medem sobretudo os aspetos qualitativos do processo ensino-aprendizagem.

<sup>4</sup> Os resultados apresentados são relativos às 120 respostas dadas relativamente à autonomia.

**Legenda do eixo horizontal:** Para cada uma destas categorias de acção, o empenhamento do adulto é aferido numa escala Likert (1 a 5)

5- Atitudes de total empenho; 4- Atitudes predominantes de empenho com traços de empenho; 3- Atitudes nem de empenho nem de falta de empenho; 2- Atitudes predominantes de falta de empenho com traços de não empenho; 1- Atitudes de total falta de empenho; NO – Não observado.

A entrevista permitiu-me reforçar a ideia de que a educadora cooperante não utiliza um modelo pedagógico específico, mas tem sempre presente nas suas práticas “...os interesses e necessidades das crianças...”(E5<sup>5</sup>) demonstrando sempre uma grande sensibilidade no sentido de que valoriza a experimentação, a reflexão, a autonomia e a cooperação e promove o desenvolvimento da criança.

Além de analisar a entrevista realizada à educadora cooperante onde realizei estágio tive a oportunidade de fazer o mesmo em relação às restantes entrevistas que as minhas colegas de mestrado realizaram com as suas educadoras cooperantes (vide apêndice 4), o que me permitiu não só obter uma visão mais alargada das perspetivas que algumas educadoras têm sobre a educação de infância mas também chegar a algumas conclusões sobre as suas práticas. Da análise dos dados recolhidos, pude caracterizar quais as principais concepções e práticas das educadoras cooperantes “...eu tento sempre ir ao encontro do interesse da criança e aos quereres da criança e a partir daí desenvolvo a minha prática educativa...”(E12<sup>6</sup>); “Penso que procuramos proporcionar experiências diversificadas e que contemplem todas as áreas das Orientações Curriculares.” (E9<sup>7</sup>)

Piaget (1970) salienta que é fundamental que o professor abandone o seu papel de transmissor de conhecimentos e adote um papel de facilitador da construção dos conhecimentos, incentivando a pesquisa e o esforço individual na resolução das situações problemáticas. É através da interação com o objecto que o sujeito constrói o conhecimento. Partindo deste pressuposto, e tendo em conta os resultados da

---

<sup>5</sup> E5 corresponde à entrevista com a educadora cooperante onde realizei estágio que consta do apêndice 4

<sup>6</sup> E12 corresponde à entrevista número doze que consta do apêndice 4

<sup>7</sup> E9 corresponde à entrevista número nove que consta do apêndice 4

investigação, verifica-se que a maioria das educadoras cooperantes privilegia as experiências que envolvem ativamente as crianças e apoia os interesses que emergem numa situação de interação entre pares, reconhecendo a sua centralidade para a construção de novos conhecimentos e saberes (vide apêndice 4).

Em síntese, pode dizer-se que após a categorização das entrevistas deparámo-nos com uma quantidade significativa de relatos das mesmas que nos demonstram que na interação adulto - criança as educadoras cooperantes se caracterizam por uma reciprocidade e um respeito mútuo “dou muita importância à comunicação que é a forma visível do trabalho para o grupo.”( E11<sup>8</sup>).Ao categorizarmos as doze entrevistas denotámos, também, que a maioria das educadoras na sua prática envolve-se com as crianças num jogo ativo e interativo de dar e receber que Malaguzzi (1998) designa de “jogo de pingue-pongue”, isto é, a educadora apanha a bola lançada pela criança e devolve-a novamente, mas, acrescentando algo ao jogo de modo, a complexificá-lo, alargando e estendendo os interesses e as ações da criança e, criando oportunidades de co-construção de conhecimentos “...e acho que todos nós estamos atentos também, à forma como as crianças estão envolvidas, portanto, se houver envolvimento então há desenvolvimento, como dizia o Laevers e as coisas funcionam, e realmente estamos a dar resposta às crianças.” (E1<sup>9</sup>)

Tendo em conta os objetivos definidos para a presente investigação, as questões de pesquisa que nos orientaram na sua realização e feita a apresentação e análise interpretativa dos dados, bem como a sua análise de conjunto, é chegado o momento de fazer algumas

---

<sup>8</sup> E11 corresponde à entrevista número onze que consta do apêndice 4

<sup>9</sup> E1 corresponde à entrevista número um que consta do apêndice 4

considerações sobre o que foi observado e as conclusões a que chego relativamente às perspetivas das educadoras sobre a educação de infância. Deste modo, podemos referir que a maioria das educadoras cooperantes ao organizarem o seu trabalho tem nas crianças a sua principal preocupação, na medida em que estas contribuem para a estruturação da sua prática e para o desenvolvimento de ideias, capacidades, atitudes e valores “a criança deve sair daqui a saber ser, estar e fazer, que aprendam a pensar por elas, queremos desenvolver pessoas ativas e não passivas, queremos que no futuro sejam adultos ativos...” (E10<sup>10</sup>). As educadoras cooperantes demonstram com os seus relatos que se deve trabalhar com prazer e proporcionar experiências diversificadas promovendo, deste modo, uma educação de infância para todos “Penso que procuramos proporcionar experiências diversificadas e que contemplem todas as áreas das Orientações Curriculares.” (E9<sup>11</sup>). Na sua prática educativa, uma grande maioria das educadoras cooperantes entrevistadas, relata que utiliza um método ativo que faculta à criança um espaço onde esta possa ser o principal ator, aprender por si só, ter oportunidade de compreender e conhecer o mundo através da interação com os outros “A aprendizagem das crianças é apoiada por instrumentos, rotinas, pela mente educativa que é constituída por espaços, na sala de atividades e não só, espaços bem definidos de forma a que as crianças possam desenvolver interações positivas e sobretudo relacionar-se.”(E3<sup>11</sup>). Integrando as diferentes áreas de conteúdo e áreas curriculares contempladas nas OCEPE(1997) urge por parte das educadoras cooperantes a importância de atribuir um carácter transversal às experiências de aprendizagens.

---

<sup>10</sup> E10 corresponde á entrevista número dez que consta do apêndice 4

<sup>11</sup> E3 corresponde à entrevista número três que consta do apêndice 4

## **6. A Avaliação e a sua importância nas práticas educativas**

### **6.1. A importância da avaliação**

A avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa e na educação pré-escolar implica procedimentos de avaliação adequados, assumindo uma dimensão marcadamente formativa, pois trata-se de um processo contínuo e interpretativo que se interessa mais pelos processos do que pelos resultados e procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu e das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando.

A Educação Pré-Escolar é perspectivada no sentido da educação ao longo da vida, assegurando à criança condições para abordar com sucesso a etapa seguinte. “A avaliação é um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas, mas assume também uma função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas.” (Abrantes, 2002, p. 9)

Os princípios, procedimentos e práticas organizativas e pedagógicas relativas à educação pré-escolar estão definidos nos seguintes documentos: Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, Perfil específico de desempenho do educador de infância, Gestão do currículo na educação pré-escolar - Contributos para a sua operacionalização e Avaliação na educação pré-escolar – Procedimentos e práticas organizativas e pedagógicas na avaliação da Educação pré-escolar.



Nos termos das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Despacho n.º 5220/97, de 4 de Agosto),

“avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. A avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento “(p. 27).

Avaliar é um acto pedagógico que requer uma atitude e um saber específico que permitam desenvolver estratégias adequadas, tendo em conta os contextos de cada criança e do grupo no respeito pelos valores de uma pedagogia diferenciada.

Neste sentido, compete ao educador conceber e desenvolver o respectivo currículo, através da planificação, da organização e da avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projetos curriculares com vista à construção de aprendizagens integradas (Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância, Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto). Deve ser preocupação do educador não só avaliar, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo (Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância, Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto), mas também estabelecer de acordo com o seu projeto pedagógico/curricular, os critérios que o vão orientar na avaliação tanto dos processos como dos

resultados. O educador deve utilizar técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados que possibilitem sistematizar e organizar a informação recolhida (registos de observação, portefólios, questionários, entrevistas, cadernetas informativas...), permitindo “ver” a criança sob vários ângulos de modo a poder acompanhar a evolução das suas aprendizagens, ao mesmo tempo que vai fornecendo ao educador elementos concretos para a reflexão e adequação da sua intervenção educativa. Ao utilizar determinadas técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados o educador deve ser capaz de escolher e dosear a utilização das mesmas tendo em atenção as características de cada criança, as suas necessidades e interesses, bem como os contextos em que desenvolve as práticas. Considerando que a avaliação é realizada em contexto, qualquer momento de interação e /ou qualquer tarefa realizada pode permitir ao educador a recolha de informação sobre a criança e sobre o grupo. O educador deve ter sempre presente na sua prática o cumprimento de comunicar aos pais e encarregados de educação, bem como aos educadores/professores o que as crianças sabem e são capazes de fazer, através de uma informação global escrita das aprendizagens mais significativas de cada criança, realçando o seu percurso, evolução e progressos.

“As concepções e práticas de avaliação decorrem das concepções e práticas relativas aos processos de ensino e aprendizagem, com as quais devem estar estreitamente ligadas, as quais, por sua vez, reflectem perspectivas sobre o que significa, hoje uma escola básica e uma educação para todos com qualidade”. (Abrantes, 2002, p.10)

Tendo como principal função a melhoria da qualidade das aprendizagens, a avaliação implica, no quadro da relação entre o jardim-de-infância, a família e a escola, uma construção partilhada que passa pelo diálogo, pela comunicação de processos e de resultados, tendo em vista a criação de contextos facilitadores de um percurso educativo e formativo de sucesso. Constituindo a avaliação um elemento de apoio estratégico ao desenvolvimento e à consequente regulação da ação educativa, permite, por um lado, analisar o percurso efetuado, na sua globalidade, e, por outro lado, perspetivar o futuro.

## **6.2. A avaliação na prática educativa enquanto educadora estagiária – Dificuldades e medos sentidos e o SAC**

Confrontei-me com um conjunto de dilemas e, ao longo do meu estágio, senti necessidade de encontrar resposta para algumas questões que iam surgindo: o que se entende por avaliar e com que finalidade se avalia? Que dimensões avaliar? Como avaliar e com que instrumentos? Assim sendo, devemos ter em conta que para avaliar a aprendizagem das crianças o que é mais importante é considerar o seu percurso de desenvolvimento e não a faixa etária em que se encontra, uma vez que múltiplos fatores contribuem para a existência de níveis de aprendizagens diferenciadas. Com base neste processo, enquanto educadora-estagiária procurei definir critérios de observação e intervenção, em que as atividades incluíssem diferentes níveis de dificuldades, de modo a proporcionar uma estimulação e avaliação individualizadas.

Contudo, por vezes torna-se difícil observar e proporcionar um apoio individualizado de qualidade, bem como avaliar, em grupos que por vezes são numerosos. Deste modo, procurei integrar as crianças no

processo de recolha de dados, passando por implicá-las na criação de regras de funcionamento, na distribuição de tarefas e listas de comportamento permitindo que elas recorram à auto e hetero-avaliação.

Um dos instrumentos que utilizei durante o estágio foi o SAC, sistema de acompanhamento de crianças (Portugal e Laevers, 2010) (Ficha 1 e 2 G)<sup>12</sup>. Do ponto de vista da avaliação do desenvolvimento de competências das crianças, o SAC permite obter uma perspectiva sobre a forma como a criança se está a desenvolver em diferentes áreas desenvolvimentais. Assume-se que não basta perceber o nível de implicação ou de envolvimento da criança em diferentes atividades mas, interessa perceber em que é que a criança está intrinsecamente implicada, em termos desenvolvimentais, quando realiza essas mesmas actividades.

No enquadramento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 1997) e inspirado no Process-Oriented Child Monitoring System (Laevers, Vandenbusschh, Kog, & Depondt, 1997), o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) assenta numa atitude do educador caracterizada por atenção, respeito e confiança nas competências da criança e propõe um ciclo contínuo que implica a observação (avaliação/reflexão) e intervenção, em que as variáveis processuais implicação e bem-estar emocional são os parâmetros que permitem ao educador continuamente aferir não só as características contextuais mas também as oportunidades de aprendizagem e

---

<sup>12</sup>O balanço/constatações posteriores ao uso do SAC também foi colocado no Colabora (<http://colabora.com.pt>).

desenvolvimento que oferece às crianças, tendo a preocupação de individualizar e otimizar a intervenção.

Sendo o SAC um instrumento de monitorização, avaliação e desenvolvimento curricular, é também um instrumento de apoio ao desenvolvimento da educadora estagiária e futura educadora de infância. Na utilização do SAC, desenvolvem-se competências de avaliação do desenvolvimento das crianças, aprofundamos a compreensão em torno de conceitos chave como implicação, bem-estar emocional, currículo e áreas de conteúdo, além de fortalecermos práticas que integram a observação, escuta da criança, avaliação, reflexão e desenvolvimento curricular.

Deste modo, fazendo um balanço sobre a utilização da ficha 1G e 2G do SAC, devo dizer que nunca as tinha utilizado, o que de início me assustou um pouco e me questionei de como iria conseguir fazê-lo. No entanto, na prática, apesar de não ter sido fácil também não se demonstrou impossível. Através das fichas foi-me possível compreender e conhecer duma forma mais perceptível cada criança e ao mesmo tempo o grupo no seu todo. Observar todas as crianças no mesmo espaço e ao mesmo tempo demonstrou-se uma tarefa não muito fácil, no entanto consegui realizá-la preenchendo a ficha com bastante cuidado de modo que fosse possível captar a singularidade de cada criança.

No geral, devo dizer que era um grupo muito ativo e que demonstra sempre muito gosto em estar no jardim-de-infância, demonstrando níveis de bem-estar e implicação médios e altos. Na minha observação três crianças destacaram-se por se encontrarem a vermelho, mas devo referir que os seus níveis de implicação variam de acordo com as actividades.

Ao realizar o preenchimento da ficha consciencializei que esta permite à educadora pensar sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala e o que delas decorrem para a criança. Permite à educadora, fundamentalmente, pensar sobre as relações que se estabelecem entre educadora, criança e os conteúdos de aprendizagem. A educadora deve ter sempre em consideração as "formas de estar" e as singularidades de cada criança de modo a que determinados conteúdos atinjam cada criança de modo diferente mas sempre numa forma positiva e que as mesmas demonstrem bem-estar e empenho. O SAC organiza-se em ciclos contínuos de observação e reflexão ao longo do ano, comportando cada ciclo três fases: a primeira fase diz respeito à avaliação geral do grupo, na qual se encaixa a ficha 1G, a segunda e terceira fases dizem respeito à análise, reflexão e conclusão sobre a avaliação geral e à definição de objetivos e de iniciativas para o contexto educativo geral, considerando os aspetos positivos e negativos identificados. A apreciação e reflexão acerca da desenvoltura da criança em actividades envolvendo outras dimensões desenvolvimentais (para além da “motricidade fina e grossa”, o SAC atende às áreas “social e emocional”, “expressão, linguagem e comunicação”, “raciocínio e compreensão do mundo físico e social” e “autonomia ou auto organização”), na linha de pensamento atrás descrita, tem permitido que os futuros educadores se apropriem do conceito de competência de uma forma significativa e construtiva, atendendo ao vivido total da criança, afastando-se da forma espartilhada com que normalmente são feitas as avaliações desenvolvimentais.

Com efeito, a avaliação centrada no desenvolvimento de competências da criança permite considerar o processo de desenvolvimento das crianças, como algo que acontece de uma forma

holística e contextualizada, investindo-se no desenvolvimento de uma pessoa “total”. O SAC, na minha opinião, constituiu um caminho viável para a consecução de uma prática pedagógica mais respeitadora e atenta ao vivido de todas e de cada criança presentes no jardim-de-infância.





## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---



Este relatório abriu caminho para novos interesses e, por conseguinte, novos estudos e novas interrogações sobre a minha prática pedagógica enquanto educadora estagiária.

Este foi um percurso constante e uma permanente caminhada para a atualização profissional e consequente melhoria das práticas educativas.

Sabemos que este foi um pequeno passo na tentativa de “aprender a aprender” e “ensinar a pensar”, pois é necessário refletir, interiorizar e pôr em prática novas técnicas e estratégias.

No decorrer do estágio foi-nos possibilitado refletir sobre as práticas pedagógicas e questionarmo-nos sobre quais as metodologias que melhor se ajustariam ao grupo de crianças que encontrámos.

Inicialmente, predominava o sentimento de medo, o medo de não conseguir, o medo de falhar, o medo de não saber fazer. Contudo esses medos foram superados com a ajuda de várias pessoas (colega estagiária, educadora cooperante, supervisora e comunidade educativa envolvente) que me acompanharam nesta caminhada.

E por mais que os medos existam é a enfrentá-los que conseguimos desprender-nos deles. Penso que foram atingidos todos os objetivos que estipulei e as dificuldades foram superadas.

Tomei, para mim as palavras de Carvalho Lemos quando afirma:

“Em cada dia, a sombra das suas vivências pessoais, os acontecimentos que antecedem cada aula, os encontros e desencontros que tiveram, os sentimentos que experimentaram e que, por enquanto, lhes comandam o pensamento, os sonhos que os empurram ou os vazios que os deixam imóveis, sem saber que

direcção tomar, tudo isto está lá como pano de fundo de cada aula, a servir de filtro para a aproximação entre eles e o professor, entre eles e o saber, entre eles e eles.” (2002, p.67)

Assim, empreendi uma longa, e algo íngreme, caminhada de pesquisa e aprendizagem na tentativa de dar significado à minha prática educativa e providenciar às crianças experiências diversificadas e enriquecedoras.

Deste modo, o projeto “Uma viagem a África” foi o ponto de partida para providenciar diferentes oportunidades de aprendizagens. Autores como Katz e Chard, (1997) apontam o trabalho de projeto como uma forma de ajudar as crianças a construírem a sua própria aprendizagem, as aprendizagens feitas pelas crianças não nos deixam dúvidas de que, provavelmente, esta foi uma opção metodológica acertada.

O grupo onde estagiei, apesar de nunca ter tido oportunidade de realizar experiências de aprendizagem com esta metodologia, não demonstrou grandes dificuldades. Deparei-me ao longo do projeto que o grupo detinha uma grande capacidade de realizar experiências, de explorar e uma vontade enorme em procurar respostas para todas as questões que lhes surgiam.

Foi, sem dúvida, um grande desafio, uma vez que à medida que íamos realizando diferentes e diversas atividades, que partiam da curiosidade e vontade das crianças, e à medida que fomos percorrendo caminhos todos juntos, todos fomos aprendendo e aprendendo mais. Esta forma de estar enquanto educadora estagiária, apoiando e servindo de guia a este grupo tão curioso e ativo, veio em muito enriquecer a

minha experiência enquanto educadora estagiária, levando-me a desejar e aspirar no futuro adotar esta metodologia detentora de tão cativantes características e intuitos.

Ao aprofundar o meu conhecimento e compreendendo as perspetivas de vários autores relativas a esta metodologia permitiu-me ter algum suporte teórico de modo a entender o que fazia e o que desejava fazer na prática educativa durante o estágio e o que desejarei fazer no meu futuro profissional.

Perspetivei o meu trabalho como um desafio que se demonstrou em todos os diferentes e diversos momentos gratificante e que contribui para o meu processo de aquisição de competências que procurarei desenvolver enquanto futura profissional de educação pré-escolar.



## **BIBLIOGRAFIA**

---





- Abrantes, P. (2000). Prefácio a T. Vasconcelos (Coord.). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Primeira Infância em Portugal*. Ministério da Educação- Departamento da Educação Básica. Almedina. Lisboa.
- Academia das Ciências de Lisboa. (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa*. Editorial Verbo. Lisboa.
- Barbosa, M. C., & Horn, M. d. (2008). *Projectos pedagógicos na educação infantil*. Artmed. Porto Alegre:
- Barbosa, M., Horn, M. (2001) - “Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil” in CRAIDY, C.; KAERCHER, G. “ *Educação Infantil para que te quero*. Editora Artes Médicas. Porto Alegre:
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Gradiva. Lisboa.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora. Porto.
- Formosinho, J. (1995). *A Expansão da Educação Pré-Escolar em Portugal – Análise de um Projecto de Decreto-lei do Ministério da Educação*. Pareceres e Recomendações. Parecer nº 2/95. Conselho Nacional de Educação. Recuperado em 12 de Outubro de 2005. <http://www.cnedu.pt>. Lisboa.
- Formosinho, J. (2002). *A Supervisão Pedagógica da Formação Inicial de Professores no Âmbito de uma Comunidade de Prática*. In *Infância e Educação –Investigação e Práticas*, Revista do GEDEI nº4. GEDEI. Porto.
- Formosinho, J. (org.), Spodek, B. , Brown, P. , Lino, D. , Niza, S. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora. Porto.
- Gomes. J. F. (1977). *A Educação Infantil em Portugal*. Coimbra: Livraria

- Gómez, G.R., Flores, J.G., e Jiménez, E.G. (1996). *Metodologia de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe. Málaga.
- Helm, Judy Harris. Katz, Lilian. (2001). *Young Investigators: The Project Approach in the Early Years*. Teachers College Press.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2009). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Katz, L. (2004). *Perspectivas sobre a qualidade de programas para a infância*. Conferência na Escola Superior de Lisboa
- Lemos, M.; Carvalho, T. (2002) - *O Aluno na sala de aula*. Porto Editora. Porto.
- Lessard-Hébert, M. (1994). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Instituto Piaget. Lisboa.
- Mata, L. (2006). *Literacia familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto Editora. Porto.
- Ministério da Educação. (1994) - “*Jardim de Infância/Família: uma abordagem interactiva*”. Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica. Lisboa.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Editorial do Ministério da Educação. Lisboa.
- Ministério da Educação. (1998). *Qualidade e Projecto*. Editorial do Ministério da Educação. Lisboa.
- Ministério da Educação. (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Primeira Infância em Portugal*. Departamento da Educação Básica. Lisboa.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto Editora. Porto.
- Portugal, G. e Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto Editora. Porto.

- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Cidine. Aveiro.
- Serra, C. M.A.M. (2004) - *Currículo na Educação Pré-Escolar e articulação curricular com o 1º ciclo do ensino básico*, Porto Editora. Porto.
- Silva, I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Sim-Sim, I. & Ramalho, G. (1993). *Como lêem as nossas crianças? Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. GEP. Lisboa.
- Soares, M. (2003). *Como Motivar para a Leitura*. Editorial Presença. Lisboa.
- Tinoco, A.; Fialho, L.; Miranda, J. (1987) - “Pedagogia de Projecto” in *Cadernos de Educação de Infância N°2*, Publicação Trimestral. Edição APEI. Lisboa.
- Vasconcelos, T. (2000). Para um desenvolvimento sustentado da educação de infância. *Infância e Educação*, pp. 7-12.
- Vasconcelos, T. (1991) - “Planear: visões e futuro” in *Cadernos de Educação de Infância n°17 e 18*, Publicação Trimestral. Edição APEI. Lisboa.
- Vasconcelos, T. (2000) - “Das Orientações curriculares à prática pessoal. O educador como gestor do currículo” in *Cadernos de Educação de Infância N°55*, Publicação Trimestral. Edição APEI. Lisboa.
- Weider, S., & Stanley, I. G. (2002). A Base Emocional da Aprendizagem. In B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 167- 190). Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Weikart, D., Hohmann, M., & Banet, B. (1979). *A criança em acção*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

Zabalza, M. (1997) - *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. 3ªed. Edições Asa. Porto.

Zabalza, M. A (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Artmed. Porto Alegre.

### **Legislação Consultada:**

Decreto - Lei n.º 542/79 de 31 de Dezembro - Estatuto dos Jardins de Infância;

Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de Dezembro – Estatuto dos Jardins-de-Infância;

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo;

Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro - Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

Lei Quadro – Lei n.º5/97 de 10 de Fevereiro

Circular n.º 17/2007 DSDC/DEPEB

## **APÊNDICES**

---



## **Índice de apêndices**

Apêndice 1 – Tabela da rotina diária .....	108
Apêndice 2 - Teia– <i>Uma viagem a África</i> .....	109
Apêndice 3 - Cronograma do projeto – <i>Uma viagem a África</i> .....	110
Apêndice 4 – Entrevistas às Educadoras cooperantes.....	114
Apêndice 5 – Grelha de categorização da informação.....	138





## Apêndice 1 – Tabela da rotina diária

Manhã:	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deslocação das crianças para as respectivas salas, às 9.30h;</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Almoço às 12.00h no Refeitório;</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deslocação para as respectivas salas, às 13.00h;</li> </ul>
Tarde:	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acolhimento às 14.00h na manta;</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho em grande grupo 14.15h;</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lanche às 16.00h;</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deslocação junto das respectivas salas, às 16.30h/16.45h.</li> </ul>



### Apêndice 3 - Cronograma do projeto – *Uma viagem a África*

	11/04/2012 Quarta-feira	12/04/2012 Quinta-feira	13/04/2012 Sexta-feira
Manhã	Construção da Teia  - O que pensamos saber.  - O que queremos saber.	Conto Moçambicano: “ <i>O gato e o rato</i> ”  Construção do <i>Globo</i> - Pintura com tintas e lápis de cera; - Fazer bolinhas de papel.  Elaboração da identificação (utilizar o computador e desenho do auto-retrato)	Conto Guineense: “ <i>O julgamento do coelho</i> ”
			<b>Dia dos Moinhos</b>  <b>- construção de moinhos de papel -</b>
Tarde	<b>Projecto de Leitura “De lá para cá” (Biblioteca)</b>	Organização da teia;  Acabar o <i>Globo</i> ; - Colar as bolinhas e pintar com tintas.	Construção da mala; -Forrar a caixa com jornal e cola branca e pintar com tintas;  Preencher a identificação.
	18/04/2012 Quarta-feira	19/04/2012 Quinta-feira	20/04/2012 Sexta-feira

Manhã	<p>Acolhimento da visita da colega que saiu da instituição no ano passado, que nos veio falar da sua viagem á Guiné-Bissau;</p> <p>Acabar a mala;</p>	<b>Feira do Livro (Pedro Hispano)</b>	<b>Articulação com o 1ºCEB</b>
Tarde	<p>Concluir a identificação - Recortar e colar fotografias; - Colar na cartolina.</p> <p>Fazer a roupa para colocar na mala</p> <p>Elaboração de um avião - Utilizar caixas de cartão; - Pintar.</p>	<p>Viagem de avião;</p> <p>Receção em África - Dançar algumas músicas africanas; - Descobrir os objetos ‘africanos’ na sala;</p>	<p>Organização do <i>cantinho de África</i>.</p> <p>Elaboração e decoração de um panfleto informativo para os pais.</p>
	<b>25/04/2012</b> Quarta-feira	<b>26/04/2012</b> Quinta-feira	<b>27/04/2012</b> Sexta-feira
Manhã	<b>FERIADO</b>	<p>Conversa sobre descobertas que fizemos em casa;</p> <p>Discussão sobre como resolver alguns dos nossos problemas.</p>	<p>Recolha e organização de informação e objetos trazidos de casa. - Ver como funciona o arco e flecha.</p>
Tarde		<p>Pesquisa de outras músicas dos países.</p>	<p>Fazer objetos e louças utilizando barro.</p>
	<b>02/05/2012</b>	<b>03/05/2012</b>	<b>04/05/2012</b>

	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Manhã			Corrida solidária (Articulação com a escola do 1ºCEB de Alfarelos) -Apresentação de aspetos ligados ao Mundo; -Corridas.
Tarde	<p>Informática: pesquisa sobre os tambores</p> <p>Penteados – Dia da profissão: cabeleireira (mãe da B.)</p>	<p>Ver imagens de diferentes tipos de casas;</p> <p>Desenhar e pintar casas;</p> <p>Fazer um livro com as imagens;</p> <p>Elaborar casas com a utilização de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Barro;</li> <li>- Palha;</li> <li>- Tinta.</li> </ul>	
	09/05/2012 Quarta-feira	10/05/2012 Quinta-feira	11/05/2012 Sexta-feira
Manhã	<p><b>Projecto de Leitura “De lá para cá”</b></p> <p><b>(Biblioteca)</b></p>	Coreografar a música para a <i>Festa</i> .	<p>Completar passaporte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenhar bandeiras de países de África.</li> </ul>

Tarde	Elaborar o convite para a festa (pais e instituição) - Computador; - Decoração e preenchimento do convite.	Preparar roupa para a atuação na Festa;	Viagem de barco para Portugal.  Receção em Portugal. - Dançar algumas músicas portuguesas.  Viagem de Comboio para Alfarelos
	<b>16/05/2012</b>  Quarta-feira	<b>17/05/2012</b>  Quinta-feira	<b>18/05/2012</b>  Sexta-feira
Manhã	Preparar a decoração da sala: - Flores com bolas de papel; - Pintar meninos de várias cores (o meu amigo e eu).	Arrumar e decorar a sala para a <i>Festa</i> : - Limpar; - Arrumar os cantinhos; - Escolher disposição das mesas e cadeiras na sala.	Fazer bolachas dos meninos de cores diferentes; Preparar as frutas para a <i>Festa</i> .
Tarde	Continuação da preparação da decoração.  Ensaio.	Continuação da decoração da sala: - Pintar as toalhas para as mesas; - Pintar papel de cenário para a decoração.	<i>Festa</i> : Divulgação do Projeto aos pais e instituição. - Apresentação da dança; - Visionamento de um filme com fotografias do projeto; - Lanche.
	<b>24/05/2012</b>  Quinta-feira		
Tarde	Avaliação do Projeto com as crianças.		

## **Apêndice 4 – Entrevistas às Educadoras cooperantes**

### **E1**

**A:** Que experiências de aprendizagem proporciona às crianças?

**R:** Nós trabalhamos aqui...pronto, eu trabalho sob a Metodologia de Projeto, a abordagem Reggio Emilia, portanto, no fundo as experiências de aprendizagem, como já sabes, surgem de situações espontâneas das crianças, não é? Pode ser uma solicitação, uma questão, pode ser uma observação que eu faça, mas relaciona-se sempre com as suas necessidades, os seus interesses, a sua curiosidade, aquilo que eles desejam saber mais...pesquisar, etc... Portanto é muito difícil estar a dizer que é isto ou aquilo, não é? Se eu trabalhasse num modelo mais rígido, mais tradicionalista podia dizer, chego aqui e eles fazem desenhos...e fazem grafismos, fazem fichas, não é? Às vezes é um bocadinho o desconhecido, porque...às vezes o que eu trago preparado não é aquilo que vai acontecer durante o dia, não é? Há esta flexibilidade. É muito difícil definir concretamente experiências de aprendizagem. Eu acredito que contribuo-o para eles se desenvolverem plenamente e em todo o seu esplendor, acredito que dou resposta às suas solicitações, ou pelo menos esforço-me ao máximo, e aquilo que eles querem aprender e os resultados têm sido positivos...e o feedback também o tem sido...agora, não consigo definir melhor do que isto.

**A:** Como é que surgiu o uso desta abordagem?

**R:** Esta abordagem surgiu com um aspeto muito...simples que é...que era o seguinte: nós...é no fundo nós assumirmos um bocadinho aquilo que fazemos, porque...No nosso país há um bocadinho aquela dificuldade e até o pudor em uma pessoa assumir, claramente...Trabalha-se como um modelo específico exceto as escolas...João de Deus, que trabalha o Método João de Deus e aí não há volta a dar-lhe, mas outras escolas é muito difi...é muito raro nós encontrarmos uma escola em que o educador assuma “eu trabalho com este modelo específico”, às vezes é “ah é um bocadinho de MEM, é um bocadinho de High Scope, e um bocadinho disto e um bocadinho daquilo, não é?...mas assim assumidamente..., também há escolas assumidamente de MEM, mas é muito difícil encontrar. Nós aqui no Jardim...já vínhamos a trabalhar...portanto, ...em Metodologia de Projeto, ...de forma construtivista, portanto, isto foi um bocadinho só dar um nome aquilo que já vínhamos fazendo...e melhorar, não é? Porque havia algumas coisas que nós não trabalhávamos tanto, como a documentação...e que passamos a trabalhar melhor, não é? E a utilizar mais a documentação como ferramenta de avaliação, de reflexão e de planificação, portanto...foi dar um nome aquilo que fazíamos e...investigar mais para melhorar e para trabalhar melhor.

**A:** Como é que tiveram conhecimento desta abordagem?

**R:** Da abordagem Reggio Emilia? Foi na Licenciatura.

**A:** Considera que as experiências que proporciona às crianças dão resposta às suas necessidades?

**R:** Eu acho que sim... (risos)

**A:** E em que medida é que...

**R:** Eu acho que sim. Pronto...nós..., a Metodologia de Projeto só funciona se assim for, não é? E os projetos só surgem das solicitações das crianças e só se lhes dermos resposta é que depois vão surgindo outras questões e outras e outras e é que constrói a teia, não é? Portanto eu acho que sim...e por outro lado, eu também estou atenta...e acho que todos nós estamos atentos também, à forma como as crianças estão envolvidas, portanto, se houver envolvimento então há desenvolvimento, como dizia o *Laevers* e as coisas funcionam, e realmente estamos a dar resposta às crianças.

**A:** Como apoia a aprendizagem das crianças?

**R:** +---, não é? Portanto, as coisas não serem demasiado dirigidas...no entanto estar atenta para conseguir dar respostas às solicitações. No fundo é aquela questão de sermos um bocadinho um guia para a criança quando a criança constrói o seu próprio conhecimento e as suas aprendizagens.

**A:** Este modelo é aplicado somente a partir dos 3 anos? Ou é iniciado na creche?

**R:** Nós, este ano, falamos com as colegas de creche no sentido...uma vez que tínhamos o Projeto Curricular “Os bolsos da Marta”, portanto o tema do projeto...falamos com as colegas no sentido de trabalharmos aqui mas com a abordagem nas duas valências. Ambas as colegas, como ainda não se sentiam muito por dentro do modelo, da abordagem, ficaram de ler mais...de ler e de investigar mais e formar-se melhor para depois tomarem uma decisão. Portanto, há uma colega que diz que está com vontade de...embarcar neste projeto...mas agora...estamos um bocadinho...se calhar só para o próximo ano.

**A:** A adaptação a este modelo por parte das crianças que entram aqui com 3 anos...

**R:** As crianças têm uma capacidade de adaptação que nós adultos não temos. A adaptação das crianças é ótima, a dos pais não.

**A:** Qual é a maior dificuldade?

**R:** A maior dificuldade dos pais é não ver coisas na parede. Nem que seja para “encher o olho”, e nós não fazemos isso! Nós não fazemos coisas para “encher o olho” e os pais têm muita dificuldade...é muito difícil para os pais chegarem cá e não verem essas coisas...no fundo seria o que estaria...uma expressão em que estava a acontecer alguma coisa na sala. Só que muito do trabalho fundamental que se faz neste Jardim de Infância, não se traduz numa folha...com...um desenho pintado...que seria igual para



todos...traduz-se num...em todo um processo. E o que é que acontece? Os pais, no início, têm imensas ansiedades, estão sempre a perguntar...o que é que...

*(tivemos de fazer uma pausa devido a uma situação com uma criança)*

**R:** ...já não sei muito bem onde é que eu ia, mas o que eu estava a dizer era, pronto, os pais têm um bocadinho de dificuldade de não haver coisas padronizadas...também lhe dá insegurança e nós compreendemos isso e, também, é um trabalho muito grande da nossa parte...tentar com que os pais compreendam o modo como trabalhamos e eles perceberem de que modo é que isso é benéfico para o desenvolvimento das crianças.

**A:** O que devem fazer e saber as crianças de 3, 4 e 5 anos?

**R:** Eu acho que essa pergunta não tem jeito nenhum! (Risos) Eu acho que não há aqui o que é que deve...o que é que deve saber um adulto?

**A:** Tudo e nada...

**R:** Pois...eu acho que isso é uma pergunta sem jeito nenhum. Eu acho que...as crianças devem saber...aquilo que lidam no dia a dia... Pode ser, para umas crianças pode ser conhecer uma agência funerária, agora vais pensar que eu estou maluca mas, se as crianças viverem em frente...se tiverem uma escola em frente a um cemitério, em que veem todos os dias a passar o cortejo fúnebre, pode fazer parte das vivências deles e eles querem saber isso e...perceberem e lidarem com isso, como quererem saber como funciona a esquadra da polícia, como aconteceu aqui, como quererem saber quem foram as primeiras pessoas que existiram e falar sobre os homens primitivos. Eu acho que não há nada definido o que é que as crianças devem fazer ou saber para... Claro que há aquelas metas que estão estabelecidas...aqueles ditos estádios de desenvolvimento, claro que uma criança de 3 anos, sem problemas, deve saber andar, deve saber falar,...isto...são coisas óbvias, não é? Mas eu penso que a vossa pergunta...a vossa pergunta ia um bocadinho além disso...portanto eu acho que essa pergunta não faz sentido. Acho que não há uma “receita” do que é que se deve saber, fazer, etc. Acho que as crianças devem saber e conhecer aquilo que os rodeia e aquilo que lhes causa inquietação.

**A:** Nesta abordagem dão muita importância ao envolvimento das famílias e da comunidade...

**R:** Exatamente.

**A:** Como é que as famílias e a comunidade se sentem ao se verem tão envolvidas na educação, não só das suas crianças mas também...

**R:** Isso é uma questão...Claro que os níveis de envolvimento das famílias são sempre diferentes porque...pronto...porque há famílias que têm mais disponibilidade e outras que têm menos...mas a receptividade é sempre boa e os pais gostam de participar em

tudo...e repara que o envolvimento que nós falamos não é pedir coisas para casa. É, também, os pais poderem vir cá...falar coisas com as crianças...desenvolver atividades...com a comunidade escolar...porque por exemplo, o encontro de fotografia que nós temos este ano, está a ser organizado pelos pais, portanto, isto não é...esta colaboração, este trabalho com as famílias não quer dizer que seja só dentro das quatro paredes da sala de atividades...pode ser de várias formas. E os pais gostam...eu...quando os pais têm realmente disponibilidade para o fazer gostam de o fazer e, por outro lado, também, esta forma de trabalharmos com as crianças, em que realmente...também propicia o envolvimento das famílias, não é? Quando as crianças querem saber mais, o que contam em casa, e trazem para partilhar...pesquisas que fizeram, situações que aconteceram, descobertas que fizeram...a partilha é fase diária neste sentido...

**A:** A partilha também é considerada muito importante...

**R:** Sem dúvida! O conhecimento é em todo o lado, não é só aqui... O conhecimento é socialmente construído, porque nós...se não houvesse partilha de conhecimento nós não aprendíamos, não é? Nós só aprendemos coisas novas quando essas coisas nos chegam...através de múltiplas formas. Portanto, o conhecimento é essencialmente construído em todo o lado também no Jardim de Infância.

**A:** Qual é a sua maior preocupação enquanto educadora?

**R:** É dar resposta. É...é...ter a certeza, que nunca temos, de que realmente estamos a dar a melhor resposta às nossas crianças. Os pais confiam-nos o maior tesouro que eles têm...portanto, a partir do momento em que temos nas mãos o maior tesouro das vidas deles, nada pode falhar, não é? Portanto a maior ansiedade é essa, sem dúvida. E acho que por ter essa ansiedade é que também nos faz...nós temos essa ansiedade eu acho é saudável...de nos questionarmos realmente se é a melhor resposta que podemos dar para podermos evoluir e melhorar. Está tudo?

**A:** Sim. Obrigada.

## **E2**

**A:** Que experiências de aprendizagem proporciona às crianças?

**J:** Na medida em que...da abordagem que nós nos inspiramos, tentamos utilizar estratégias que estimulem a criança às 100 linguagens, ou seja, todas as áreas possíveis...que a criança possa estimular aquilo que já tem, não é? Proporcionar-lhe...disponibilizar materiais e proporcionar-lhes momentos para que elas estimulem as diferentes áreas de expressão delas. É preciso especificar mais?

(risos)

**A:** Como é que surgiu a utilização desta abordagem aqui na instituição?

**J:** Isto já foi um percurso...nós, durante a formação inicial tivemos contacto com vários modelos curriculares...e...não foi...não nos lembramos num dia “ah vamos implementar ou vamo-nos inspirar na abordagem Reggio Emilia”, bem pelo contrário, nesse momento questionamo-nos e tudo dependeria do local onde estaríamos a trabalhar. Eu...de à 6 anos para cá tento...fui sempre questionando os vários modelos, experimentei...tive que ler muito sobre o assunto, não é?...sobre cada um deles para perceber com qual eu me identificava...fui a algumas formações...tentei falar com colegas minhas que estivessem inspiradas noutras ...nos diferentes modelos, perceber o que é que cada um deles oferecia, disponibilizava...e...cheguei à conclusão que...que este, a nível pessoal e das características da instituição poderia ser um bom...uma boa estratégia para implementar neste contexto específico...dada a imagem que dá da criança, não é?...do conhecer a criança, de estimular toda a sua competência e de perceber que a criança é competente...da questão da diversidade de estratégias utilizadas...não é?...não é a questão de ter a criança como ditador e ser ele que comanda, porque...ele não deixa de ser criança, nesta abordagem é criança e não deixa de ser criança e sabe que tem regras e há coisas que pode decidir e há coisas que não pode decidir mas, acima de tudo, nós não fazemos as porque achamos que vai ser bom, mas sim porque há ali um interesse e há uma motivação de cada uma das crianças, ou seja, permite-nos dar um apoio muito mais próximo de cada criança. E isto foi um processo, depois em equipa, percebermos também se...se fazia sentido ou não...se as pessoas se identificavam.

**A:** Considera que as experiências que proporciona às crianças dão resposta às necessidades das crianças? E em que medida?

**J:** (Risos) Se eu não achasse não tínhamos optado por esta abordagem. Se nós não concordássemos com isso, não é? Porque além de...toda a imagem da criança que é construída...inspiramo-nos nesta abordagem...tem também as nossas características pessoais, não é?...a nossa vida como educadores e como pessoas...mas essencialmente porque envolve muito a família e a comunidade que é essencial. É cada vez mais importante nos dias de hoje, darmos, também, um espaço para a comunidade e para a família. Eu acho fantástico nesta abordagem é a capacidade das crianças em tornarem-se cidadãos ativos...aquele princípio da cidadania que falam nas orientações curriculares, ele aqui torna-se visível, não é?...eles vão ser crianças muito competentes, acima de tudo a nível de cidadania. Hmmm queria-te dizer qualquer coisa mais para além disso...

**A:** Pode ser que te lembres mais daqui a um bocado...

**J:** Repete lá a pergunta, por favor...

**A:** Considera que as experiências que proporciona às crianças dão resposta às necessidades das crianças? E em que medida?

**J:** Ah! E para além disso, era o que eu também queria dizer, ainda respeitante à abordagem, é precisamente a questão de potenciar o trabalho de equipa. Todas as

pessoas são importantes, não é? Não há ninguém que seja...que seja a mais...e que fomenta esse trabalho de parcerias, de reflexão em equipa, de programação, de projeção...o que nos acaba por ajudar imenso em deixarmos o nosso mundinho e partirmos para...para algo mais...partilhado...reflexivo...

**A:** Nesta abordagem, e segundo leituras que eu fiz, é muito complicado a adaptação dos pais...a esta abordagem. Torna-se mais complicado para os pais do que para as crianças...porque é que acha que para os pais torna-se tão complicado....

**J:** Porque não há massificação. Não há massificação, não é? Eles...as pessoas estão habituadas a visitar uma instituição e a ver tudo igual, tudo bonitinho...que às vezes não se percebe muito bem como é que é o processo, mas aqui é essencial o processo. Não se procura tanto o produto final, não se pretende encher as paredes de coisas que às vezes nem são...pensadas pelas crianças...e o processo às vezes é o invisível...a nível de produto exposto. Eu não tenho sentido que seja difícil. Eu estou, como tu sabes, estou com um grupo de três anos...as crianças são novas nesta casa, no jardim-de-infância, é o primeiro contacto que a maior parte dos pais têm comigo e com a abordagem são todos a primeira vez, à exceção de uma criança que...como isto tem sido também um processo de...se nos identificamos, se faz sentido neste contexto ou não...uma filha...uma irmã dessa criança que já passou um bocadinho pela experiência do que é que é a abordagem Reggio Emilia, os pais já lhes diz alguma coisa...a essa família, não é? De resto é tudo o primeiro impacto que estão a ter. Eu sei que, quando houve a primeira consulta dos portfólios, que eles foram chamados a perceberem o que é que era o portfólio, e a perceberem que era um documento dinâmico que eles poderiam levar para casa sempre que quisessem e deviam colaborar para a construção da história dos filhos deles...houve o primeiro feedback que..."afinal já percebo o que é que é isto...afinal já percebo o que é que vocês andam a fazer...afinal isto faz muito sentido porque nos ajuda a fazer uma intervenção mais próxima do jardim-de-infância com o nosso filho, afinal pensava que vocês não andavam a fazer nada e aqui está tanta coisa...afinal o processo é realmente muito importante...afinal já percebo porque é que surgiam estas conversas em casa..." Eu acho que ganhou muita visibilidade através da documentação e do portfólio. E não senti que...quer dizer, isto de Setembro a Dezembro/Janeiro, mais ou menos, em que...ocorreu, também, a fase de adaptação das crianças ao espaço e aos pares, quer seja com crianças quer seja com adultos, penso que foi uma adaptação muito rápida mesmo dos pais em relação à abordagem. Das crianças foi automático, porque eles são muito flexíveis...agora com os pais, com as famílias, acho que foi substancialmente rápido e por isso acho que isso é um bocadinho mito. Se calhar também temos aqui uma população diferente, em que está disposta a...se calhar não passaram por isto porque se calhar também já sabiam...mais ou menos...o que é que...temos pais que foram investigar!

**A:** Como apoia a aprendizagem das crianças?

**J:** (Risos) O nosso papel é ser um bocadinho de acompanhante e provocadores. Grande proximidade, grande cumplicidade, de questionar, questionar, questionar, questionar,

questionar e de tentar-lhes dar...tentar ajudar...ajudá-los a tentar encontrar as respostas que eles pretendem. Se calhar não é tão visível agora...ou até aqui...porque eu...toda a adaptação a nível físico, a nível emocional, aquisição de bases...mas já se vê alguma coisa. Acho que daqui para a frente eu acredito que seja muito mais fácil. Se calhar era muito mais fácil se fosse num grupo heterogéneo, as coisas eram mais imediatas...ainda por cima porque tivemos cá momentos específicos de adaptações difíceis na nossa sala, porque os próprios pais estavam muito ansiosos...o que dificultou, algumas vezes, a adaptação das crianças. Agora eu acho que...a resposta que se tem que dar às crianças é partir mesmo do acompanhamento e às vezes...quando as coisas estão muito *low profile*... “Então mas afinal como é que é? Então vocês acham que é mesmo assim?”, partir um bocadinho para a questão do espírito e do pensamento científico...induzir as crianças num pensamento...raciocínio lógico...pensar no que é que poderia acontecer, no que é que pode acontecer, se elas acham que é mesmo assim...estimular muito a observação das crianças.

**A:** Agora a derradeira pergunta...

**J:** Aquela que eu já disse que era ridícula?

**A:** O que devem fazer e saber as crianças de 3, 4 e 5 anos?

**J:** Atendendo a que eu acredito que as crianças não são...não vêm acompanhadas com uma lista de supermercado, não te sei responder a essa pergunta. Sei que elas devem ser felizes, sei que elas têm o direito de serem ouvidas, sei que elas têm o direito de serem acompanhadas, sei que elas têm o direito de lhes darmos respostas, sei que nós temos o dever de as acompanhar, sei que nós temos o dever de lhes proporcionar momentos de aprendizagem diferentes, mas não sei se te sei responder a o que é que as crianças devem saber fazer aos 3, 4 e 5 anos. Porque acho que depende muito do caminho deles...Sei que há situações que nós...se for a nível de despiste, as crianças estão dentro dos padrões ou não, que é previsto uma criança estar, ok, são situações diferentes..., agora se a intenção era perguntar se deviam saber sobre...que as estações do ano são 4, primavera, verão, outono e inverno, sim podem saber...da parte do conhecimento do mundo que se eles tiverem vontade de saber sobre isso vamos explorar! Agora, se calhar estou a dar uma resposta muito...

**A:** Nas leituras que fiz, a documentação foi sempre apontada como uma parte muito importante, tanto para as crianças como para a comunicação com a comunidade e com as famílias, concorda?

**J:** Claro que sim! Foi o que eu disse á bocado. Perante as famílias é ganharem...ou estender, fazer o prolongamento entre jardim-de-infância e a família, a documentação. Depois as crianças vão ganhar pela sua própria participação ativa, não é? Porque eles próprios são chamados nessas partilhas e nessa documentação. Sabes que eles têm lá fora, no *hall* de entrada, o espaço da partilha...do que é que andam a descobri...dos projetos e eles próprios participam na documentação. Eles próprios já sabem o que é a

documentação, foram descobrindo à medida que o tempo vai passando e houve uma criança que “documentar é mostrarmos às famílias e aos amigos...aos pais e às mães e aos irmãos e às irmãs, e aos tios e às tias e aos amigos das outras salas o que é que nós estamos a descobrir” e houve outro que disse “é quando nós pensamos sobre as coisas”, por isso eles estão mais do que integrados no processo da documentação, faz todo o sentido. Para nós, educadores, é uma mais-valia, é uma forma de avaliarmos...avaliarmos com o concreto. Porque a documentação passa por vários processos, o processo da...as fases, etapas...a etapa da contextualização, não é? ...o porque é que as coisas ocorreram, como é que ocorreram, como é que foram...não gosto muito desta palavra mas vou utilizá-la...como é que despoletaram, como é que as coisas...houve...o indutor, a indução do processo e a contextualizar, quais foram os primeiros intervenientes, depois a própria abordagem das crianças, como é que ocorreu, o que é que eles disseram, o que é que eles partilharam, o que é que eles questionaram...o que é que aconteceu, o que é que decidiram fazer, o que é que descobriram, e depois a parte da reflexão do educador. Perante todo aquele processo qual é que é a nossa perspetiva, qual é que é o nosso ponto de vista, como é que nós enquadrámos o que aconteceu, ou seja, é uma avaliação do concreto. Ali não há *check list* mas há coisas concretas. Aquela criança...o que é que partilhou...mesmo a nível de linguagem, coisas...um exemplo muito simples, uma criança, quando estamos a fazer documentação, podemos avaliar se a criança consegue ou não construir frases, se consegue construir frases na interrogativa, se utiliza corretamente os tempos verbais...isto tudo é passível de ser observado na documentação, enquanto que se tivermos uma *check list*, a maior parte das vezes, nem sequer vamos testar as coisas porque não temos tempo para testá-las. Por isso, a documentação, eu acho que devia quase ser obrigatória na educação pré-escolar.

**A:** E agora para terminar, qual é a sua maior preocupação enquanto educadora?

**J:** O bem-estar das crianças. Se eu estou a ser o adulto...que deve acompanhar...o adulto especializado que deve acompanhar as crianças. Se estou a dar-lhes as respostas, se estou a proporcionar-lhes... e a estimulá-los...pela enorme e vasta capacidade que eles têm, se estou a conseguir observá-los como eles são e não como eu os vejo, se estou a ser genuína e se...se estou a ser exigente o suficiente...comigo para...para conseguir perceber o que está em cada uma das crianças.

**A:** Obrigada!

### **E3**

#### **Que experiências de aprendizagem proporciona às crianças?**

Tendo como referência as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, tento proporcionar às crianças um leque bastante diversificado de experiências em todas as áreas curriculares. Tenho, sobretudo, em atenção que devo ouvir, devo escutá-las, para

saber dos interesses delas e como dentro dos interesses delas posso trabalhar e ajudá-las a fazer uma planificação desse trabalho que pretendo desenvolver em cada área.

que essas experiências dão resposta às necessidades das crianças? Em que medida?

Desde o momento que as escuto e as observo acho que vou ao encontro do que lhes é necessário tendo como pressuposto todo o nível de desenvolvimento deles, ritmo de trabalho deles. Há todo um conjunto de pressupostos que eu tenho de ter em conta, no plano das necessidades.

Como apoia a aprendizagem das crianças?

A aprendizagem das crianças é apoiada por instrumentos, rotinas, pela mente educativa que é constituída por espaços, na sala de atividades e não só, espaços bem definidos de forma a que as crianças possam desenvolver interações positivas e sobretudo relacionar-se. Porque no fundo o fulcro, digamos do nosso trabalho é criar relação entre todos porque só dessa relação, de uma relação consistente é que pode haver resultados em termos de aprendizagem porque para mim na aprendizagem das crianças é necessário, primeiro de tudo são crianças, naturalmente depois que exista uma educadora com opções metodológicas definidas, pessoalmente eu trabalho com metodologias construtivistas e portanto dou especial ênfase à relação que se estabelece e todo o ambiente educativo, e os tempos que estão definidos nas atividades no sentido de poder favorecer de facto as relações para que se produza aprendizagens bastante positivas.

O que devem fazer e saber as crianças de 3/4/5 anos?

Este trabalho está definido, está planificado no projeto curricular e para mim não há aprendizagens estanques para os 3, 4 e 5 anos, para mim a aprendizagem tem que fluir consoante o que se está a vivenciar na sala, é gradual e tem muito a ver também com as relações que se estabelecem no grupo porque se temos um grupo que é um grupo heterogéneo temos de ter em especial atenção, o desenvolvimento de cada uma das crianças, independentemente da idade delas, e o que se pretende que ela adquira até ao final do ano. Há crianças que aos três anos conseguem fazer aprendizagens e acompanhar perfeitamente as crianças dos cinco anos. Não vamos fechar-lhe uma porta só porque a criança já ultrapassou, digamos aquilo que tínhamos planificado como competências atingir no final dos três anos, aqui não se fecham portas só se abrem portas e janelas, portanto tem de se ter conhecimento sobre cada uma das crianças como é que ela reage sobre todos e sobre o grupo e como se insere no grupo e respeitar o seu desenvolvimento, respeitar as suas necessidades e ir alimentando aquilo que são as suas necessidades. A criança vai-se mostrando todos os dias fala de si própria, todos os dias vamos vendo como se vai desenvolvendo e temos que lhe dar alimento independentemente de ter 3/4 ou 5 anos. Claro que no projeto curricular estão definidas

as competências, que entendemos como ideais, tendo em conta que os tempos são diferentes para cada uma das crianças, entre elas, temos que respeitar essas diferenças e temos de estar atentas a elas porque delas depende. É nessas diferenças que devemos facultar experiências que são gratificantes e que são necessárias à criança naquele momento, ou àquela criança em específico ou enquanto grupo. Como é que o grupo vai reagindo, portanto para mim” à idealmente,” é como um guião que me serve a avaliar em que estado está a criança, em termos de competências adquiridas, também os avaliamos todos os períodos e portanto vamos tendo essa consciência.

Faz uma avaliação/reflexão diária com as crianças?

Eu não faço avaliação diária da criança, eu avalio com a criança o trabalho desenvolvido, é uma coisa diferente, avaliação da criança vai-se fazendo formalmente consolida-se no final de cada período, mas vai-se colecionado um conjunto de indicadores que demonstram que competências é que a criança já adquiriu até aquela altura. Mas sim todos os dias no meu repouso vou refletindo sobre o que acontece com as crianças.

Acha importante ter um grupo heterogéneo? É mais fácil ou mais difícil de trabalhar?

O trabalho torna-se muito mais exigente quando se trabalha com um grupo heterogéneo, aliás eu nunca trabalhei de outra forma, portanto eu estou a completar o meu trigésimo primeiro ano de serviço e nunca tive um grupo de uma só faixa etária. Devido às circunstâncias mas também a minha aposta seria sempre num grupo heterogéneo, mesmo se eu pudesse escolher porque apesar de ser muito mais exigente, porque não temos nos jardins de infância públicos o numero de assistentes que seriam aconselháveis para quem tem 25 crianças, deveríamos ter muito mais apoio, portanto torna-se muito mais exigente a educadora conseguir apoiar cada uma das crianças e tantos pequenos grupos ao mesmo tempo, portanto é muito mais difícil, mais exigente e mais complicado e a atenção que tem que prestar e a observação que tem de se fazer de todas as criança e do grupo e dos grupos que se vão formando mas é muito mais exigente, mas em termos de aprendizagem considero que as crianças se ajudam e auto motivam umas às outras os mais velhos conseguem ser digamos, um elo de motivação para os mais novos que tentam fazer as aprendizagens com os outros e praticar ações que os outros já praticam e portanto são como um motor que puxa pelos mais novos por outro lado os mais novos ao pedirem também atenção, atenção dos mais velhos estão ajudá-los e estão a fazer com que eles façam também determinadas aprendizagens de auto ajuda de apoio ate de alguma em termos afetivos das emoções eu penso que crescem muito mais porque se sentem com responsabilidade na educação dos novos e na ajuda que lhes tem de fornecer e para ambas as idades eu considero extremamente positivo e 100% favorável o grupo heterogéneo, só lamento o facto dos grupos serem tão grandes. Em muitas salas da rede publica em que o máximo de crianças é de 17, pois não atingem o limite das 25 crianças por sala aqui na periferia, da aldeia. Cinco crianças faz muita diferença e vocês que trabalham aqui connosco sabem que é complicado, mas



de qualquer modo, mesmo com 25 acho que é sem dúvida muito mais exigente e mais trabalhoso mas muito mais benéfico para as crianças.

E também mais gratificante, para si?

Sim é muito giro, nós assistirmos à evolução quando temos crianças que entram aos três anos e ficam até aos cinco e ver o modo como evoluem .

#### **E4**

##### **Que experiências de aprendizagem proporciona às crianças?**

Todas as experiências a nível prático e a nível teórico porque também é preciso que a criança tenha algumas noções teóricas e depois vamos pô-las em prática.

##### **Considera que essas experiências dão resposta às necessidades das crianças? Em que medida?**

Tento sempre dar resposta as necessidades das crianças através dessas experiências, conduzi-las de maneira a que elas adquiram conhecimentos necessários, o importante para a idade delas.

##### **Como apoia a aprendizagem das crianças?**

Eu apenas sou um elemento moderador das necessidades e das aprendizagens deles, portanto fazer-lhes chegar aquilo que eles necessitam de aprender mas também aquilo que eles querem aprender

##### **O que devem fazer e saber as crianças de 3\4\5 anos?**

Eu a partida tenho que lhes proporcionar condições de aprendizagem que o próprio Ministério da Educação emana para o ano letivo e não só, portanto há necessidades básicas que são conduzidas pelo ministério da educação para todas as crianças em Portugal. Portanto tem de se agarrar nessas ordens que vêm de superiores que a gente concorda porque são itens fundamentais própria para a faixa etária, para o jardim-de-infância e depois temos de assegurar que elas sejam cumpridas. Portanto à partida eu tenho de cumprir tudo o que é de lei, as OCEPE. Depois cada um faz das OCEPE trabalha-as como compreende que é a melhor forma, para aquele grupo, para aquela realidade

#### **E5**

##### **Que experiências de aprendizagem proporciona às crianças?**

**Resposta:** Proporciono experiências de aprendizagem diversificadas tendo em conta os interesses e necessidades das crianças.

Tendo em conta aquilo que são os meus objetivos e as orientações curriculares.

**Considera que essas experiências dão resposta às necessidades das crianças? Em que medida?**

**Resposta:** Sim. Na medida em que as crianças demonstram empenhamento e interesse em descobrir sempre mais...ir mais além.

**Como apoia a aprendizagem das crianças?**

**Resposta :** Dando materiais estimulantes e motivadores ... e através de um ambiente educativo de abertura.

**O que devem fazer e saber as crianças de 3, 4 e 5 anos?**

**Resposta:** Depende das crianças ... só depois de conhecer o grupo é que ficamos a saber o que elas pretendem, quais os seus interesses e necessidades.

Sabendo que a educação de infância é de continuidade logo não há uma idade estipulada para determinar o conhecimento ou aquisição de saber e para além disso é preciso ter em conta a individualidade de cada criança.

## **E6**

**Que experiências de aprendizagem proporciona às crianças?**

Todas as experiências a nível prático e a nível teórico porque também é preciso que a criança tenha algumas noções teóricas e depois vamos pô-las em prática.

**Considera que essas experiências dão resposta às necessidades das crianças? Em que medida?**

Tento sempre dar resposta as necessidades das crianças através dessas experiências, conduzi-las de maneira a que elas adquiram conhecimentos necessários, o importante para a idade delas.

**Como apoia a aprendizagem das crianças?**

Eu apenas sou um elemento moderador das necessidades e das aprendizagens deles, portanto fazer-lhes chegar aquilo que eles necessitam de aprender mas também aquilo que eles querem aprender

**O que devem fazer e saber as crianças de 3\4\5 anos?**

Eu a partida tenho que lhes proporcionar condições de aprendizagem que o próprio Ministério da Educação emana para o ano letivo e não só, portanto há necessidades básicas que são conduzidas pelo ministério da educação para todas as crianças em

Portugal. Portanto tem de se agarrar nessas ordens que vêm de superiores que a gente concorda porque são itens fundamentais própria para a faixa etária, para o jardim-de-infância e depois temos de assegurar que elas sejam cumpridas. Portanto à partida eu tenho de cumprir tudo o que é de lei, as OCEPE. Depois cada um faz das OCEPE trabalha-as como compreende que é a melhor forma, para aquele grupo, para aquela realidade

## **E7**

Entrevistadora: Que experiências de aprendizagem proporciona às crianças?

**Entrevistada:** No início do ano letivo nós dispomos os espaços e o material de acordo com a nossa forma de trabalho. Ao longo do ano a colocação do material, as áreas que vamos introduzindo vão também, são... como é que eu hei-de dizer... vão sendo acrescentadas ou retiradas, não só de acordo com as propostas das crianças, como também com os objetivos que nós pretendemos atingir.

Entrevistadora: Considera que essas experiências dão resposta às necessidades das crianças? Em que medida?

**Entrevistada:** Considero. Apesar de achar que fica sempre algo por trabalhar. Pronto, podemos sempre ir mais longe e nem sempre é possível com grupos muito numerosos. Às vezes com algum... é difícil conseguir fazer um trabalho tão individualizado quanto desejaria

Entrevistadora: como apoia as aprendizagens das crianças?

**Entrevistada:** Colocando-lhes desafios, introduzindo novos materiais, procurando que se questionem acerca do que veem do que observam, fazendo propostas, partindo das propostas deles que às vezes têm e dos seus porquês e de uma forma muitas vezes individualizada outras vezes em trabalho a pares, colaborativamente.

Entrevistadora: O que devem fazer e saber as crianças de 3, 4 e 5 anos?

**Entrevistada:** No início do ano letivo traçámos um conjunto de competências que pretendemos que as crianças de 3, 4 e 5 anos atinjam. Ao longo do ano procuramos corresponder ao que definimos. agora não tenho aqui, mas posso vos dar em forma escrita.

## **E8**

**M G:** Boa tarde A, queria fazer-lhes umas pequenas perguntas, se for possível.

Educadora A: Claro, vamos a isso!

**M.G:** Para começar, que experiências de aprendizagem proporciona às crianças?

E. A: Eu acho que tudo aquilo que nós trabalhamos e fazemos aqui no Jardim de Infância são experiências de aprendizagem. Quer dizer, que tipo de experiências de aprendizagem? Em todas as áreas, não é?. Na área da formação pessoal, acho que se faz muito a esse nível, com as crianças, a nível das relações, o trabalho das relações com os outros, da maneira de estar, da cidadania, pronto. A nível da formação pessoal e social é uma das áreas onde eu procuro...

**M.G :** Uma das áreas mais importante...

E. A: ...Para mim é muito importante, porque eu penso que nestas idades é fundamental eles desenvolverem-se a esse nível, mais importante até que as áreas, digamos, matemáticas, etc. Está tudo interligado, até porque a formação pessoal e social, como sabemos, é uma área transversal. Muitas vezes, ao trabalharmos as outras áreas, estamos também a trabalhar a formação pessoal e social e acima de tudo, essa é uma área que devemos privilegiar. Pronto, e depois as outras áreas também se trabalham, a linguagem, obviamente, a comunicação, a matemática, o conhecimento do mundo. Pronto, no conhecimento do mundo, com as experiências que nós fazemos, com as descobertas, com tudo o resto. Também fazemos muitas atividades de matemática, de língua portuguesa também, com as poesias, com as histórias. Eu acho que tudo aquilo que se faz aqui no jardim-de-infância é uma experiência. E trabalham-se as competências através destas experiências.

**M.G: Então, considera que essas experiências de aprendizagem dão resposta às necessidades das crianças?**

E.A: Eu considero que fazemos os possíveis, para ir de encontro às necessidades destas crianças em particular. Não me parece que tenha alguma criança a que eu não consiga dar resposta. É um grupo heterogéneo, mas com um desenvolvimento dentro daquilo que seria esperado, para a faixa etária deles e portanto considero que sim.

**M.G: E muitas das experiências partem dos interesses e necessidades das crianças?**

E.A: Muitas vezes, grande parte. Apesar de às vezes nós termos alguma coisa pensada ou planeada, muitas vezes mudamos, basta eu notar, que há um interesse da criança em determinada área que partimos para aí, essa é uma das coisas que eu faço questão de... acontecer e trabalhar.

**M.G: E de que forma é que apoia as aprendizagens das crianças?**

E.A: Individualmente, quando é preciso, não é? Em pequenos grupos, em grandes grupo, individualmente. Se eu vejo que a criança tem mais necessidade numa ou noutra área, invisto mais nessa área com ela, peço, por exemplo, à auxiliar ou a uma estagiária ou o que for que lhe dê mais apoio mas vou sempre de encontro às necessidades, àquilo que penso que são as necessidades deles.

**M.G: E o que pensa que devem saber e fazer as crianças de 3/4 e 5 anos?**

E.A: Olha, eu não tenho uma resposta para isso.

**M.G: É muito complicado...**

E.A: É muito complicado, porque acho que as coisas não são assim estanques e eu penso que o que é importante é que, no final da educação pré-escolar, as crianças tenham determinadas competências adquiridas, não é? Mais do que aos três, porque isso depende da criança, depende do desenvolvimento da criança, depende da estrutura familiar da criança, do tipo de experiências que lhe é dado também em casa, porque não é só as experiências que se tem no jardim-de-infância, depende de muita coisa. É mais importante que nós, nos preocupemos que eles no final da educação pré-escolar, as crianças tenham as competências necessárias a poderem fazer um progresso, a ter progresso na escola do 1º ciclo, do que propriamente estar aqui: aos de 3 três têm de fazer isto, isto e isto. Até porque, imaginem, há uma criança, ou porque tem irmãos velhos, ou porque tem um ambiente em casa que lhe proporciona muitas experiências, está muito acima disso e outra que por exemplo, não tem. Então, como é que é?

**M.G: Pois, porque cada criança é...**

E.A: ...é uma criança, e cada criança tem um desenvolvimento específico e que tem a ver com ela própria e o ambiente onde foi criada, eu não consigo, nem se consegue estaquear as coisas assim: até aos três anos devem saber as cores. Há crianças que já sabem até aos dois, há outras que às vezes, com cinco anos ainda andamos aí, de trás para a frente com as cores. Antigamente, fazia-se muito isso...

**M.G: Mesmo as grelhas...**

E.A: ...mesmo as grelhas tinham a ver com isso. Mas agora não, isso já não conta, porque é assim, quando nós dizemos, a nível do desenvolvimento, deixa-me cá ver, pessoal e social, as crianças têm que ter determinadas competências no final da educação pré-escolar. Ora, aqui pelas competências, as metas, não está cá nada dividido por idades.

**M.G: Não, não, as metas não, são mesmo só metas finais.**

E.A: Só se fala nas metas finais. Porquê? Porque de fato, as crianças nestas idades, é uma idade de um desenvolvimento muito rápido e não é de todo, correto, nós estarmos a dividir assim as coisas. O quê? Aos três anos exatamente, aos três anos e um dia, quer dizer, é muito mais importante esta etapa toda, que é a etapa do pré-escolar, no final da Educação Pré-Escolar, a criança deve... Porque nós trabalhamos, as competências, por exemplo, (recorre às Metas de Aprendizagem), Formação Pessoal e Social, a identidade, autoestima, a independência, a cooperação a convivência democrática, a cidadania. Há aqui alguma coisa que te diga, assim em termos concretos, deve saber: dizer bom-dia ou deve relacionar-se com os meninos assim, ou deve partilhar os brinquedos, ou deve...não está cá. Portanto, é importante que estas áreas sejam trabalhadas e que nós saibamos que esta a criança está dentro daquilo que seria expectável mas sem tempos

definidos. Também não consigo fazer isso, nem eu, nem ninguém e podemos estar sempre a ser pouco justos naquilo que estamos a avaliar e a rotular as crianças. Outra coisa que também é muito importante e que nós nos esquecemos, muitas vezes, é que quando nós estamos a avaliar as crianças, as temos de a avaliar num contexto, num contexto de grupo. Aquilo que é expectável para uma criança com mais ou menos 3 anos aqui, neste contexto, se calhar é completamente diferente daquilo que é expectável para uma criança com a mesma idade, num jardim-de-infância, ou em Lisboa, ou num contexto completamente diferente não é?

**M.G: Claro.**

E.A: Tem a ver com o seu ambiente, e por isso é que muitas vezes, quando nós estamos a avaliar, nós temos de pensar no grupo, quando aqui nós dizemos (recorre a fichas de avaliação cedidas pelo agrupamento) alto, médio, baixo, que é uma das coisas que me incomoda. Eu aqui tenho de avaliar e tenho que pôr, a vermelho, se tiver baixo, a amarelo, se tiver médio e a verde, se estiver alto. Mas alto relativamente a quem? Baixo realmente a quem? A quê e a quem? Não é?

**M.G: Não faz muito sentido...**

E.A: Não faz muito sentido, porque é baixo relativamente a quê? Há um padrão? Para isso tínhamos que ter essa tipificação daquilo que a criança devia ser capaz de fazer. Aos 3 anos devia ser capaz de fazer isto, e eu depois ia ver, é capaz? É. Médio. Não é capaz? Baixo. Ah, já faz isso há muito tempo e faz muito bem. Alto.

**M.G: Era um trabalho muito mais fácil dessa forma...**

E.A: Não é? Agora, nós sabemos que mais ou menos, na média, por exemplo, isto tem a ver com avaliação, com aquilo que a Andreia está a fazer. Deixa-me pensar, a nível de cooperação, independência e autonomia, por exemplo, vamos pensar, no F.P (5 anos). Na independência e a autonomia, o que é que vocês punham? Alto, baixo ou médio?

**M.G: Alto...**

**A.S: Alto...**

E.A: Mas punhas alto porquê?

**A.S: Porque em relação a outras crianças...**

E.A: Que outras crianças?

**M.G: ...do grupo**

E.A: ...do grupo! Não é?

**A.S: Sim...**

E.A: E é isto que nós temos de pensar, no grupo! Neste grupo em concreto. E porquê? Tu achas que ...ele é muito mais...muito mais autónomo do que os outros?

A.S: Eu acho que não...

M.G: Não, não ...

A.S: Mas também é mais velho, mas...não sei...não sei se tem a ver com isso...

E.A: É que isto é muito complicado. O F.P é uma criança que está bem desenvolvida, mas deixa-me pensar noutra. O A.C, no A.C, na cooperação, alto, médio ou baixo?

M.G: É mais complicado...

E.A: Não é? É por isso, que eu, os ponho normalmente médios. A não ser que haja um, que é o caso do F.P, que nalgumas coisas, se nota, que é, um bocadinho acima da média do grupo, mas não quer dizer que seja excecional, ao dizermos que ele é alto, não quer dizer que uma criança superdotada. Só que como o nível do grupo, é um nível médio, são todos muito equiparados. O ano passado tinha miúdos que se destacavam muito, este ano não tenho. Mas isto é uma dificuldade, porque nós quando estamos a fazer estas coisas da avaliação, temos de ter o cuidado de pensarmos no grupo, porque é a comparação que nós estamos a fazer, é com este grupo em concreto e não com uma criança qualquer de outro J.I, isto é muito complicado. Mas pronto, não tenho resposta para isso. O que devem saber e fazer as crianças de 3/4 e 5 anos? É muito complicado, acho que devem estar desenvolvidas dentro das suas possibilidades e capacidades que não se pode dividir assim.

**M.G: E o fato de ser um grupo heterogéneo, acha que é importante, para promover o desenvolvimento das crianças?**

E.A: É assim, ser um grupo heterogéneo, é muito bom para eles, é muito complicado para nós. É muito bom para eles porque, obviamente, não podemos nivelar as atividades por baixo, não é? Nós temos de programar uma atividade, temos de fazer com que todas as crianças participem dentro do seu desenvolvimento. Não podemos esperar a mesma coisa de todas as crianças. Eu acho que para elas, é de fato, importante, para nós é mais complicado, temos que depois ser capazes, de ir adaptando àquilo que a criança é capaz de fazer. Mas para eles é bom...acredito que sim. Para nós, era muito mais fácil eu ter um grupo de 5 anos e todas as atividades que programasse eram para os de 5 anos e sabia que, mais ou menos, as capacidades e o desenvolvimento deles, estava mais ou menos, capaz de responder àquilo. Assim, como é que vais contar uma história? Às vezes quando a gente pensa, que tipo de historia? Nestas idades, os de 3 anos, histórias mais complicadas, não as perceberem tão bem. Mas não é por isso que nós não as vamos contar, não é por causa disso que só vamos contar histórias com muitas imagens e mais adaptadas aquela idade. Acabamos por contar as histórias e as crianças apropriam-se daquilo que o seu desenvolvimento lhes permite, pronto. Mas é complicado, mas é assim que o ministério (da Educação) acha que deve ser. Nós quando

viemos para este Jardim de Infância, como havia duas salas, nós tínhamos a sala dos mais velhos e a dos mais novos. Imaginem, tínhamos a sala dos três e a sala dos cinco. Na sala dos cinco, estavam os dos cinco e os de quatro anos mais velhos, e na sala dos três, os dos três e os dos quatro anos mais novos. As atividades eram feitas, mais ou menos, para estes grupos. Para continuarmos desta maneira, tínhamos de dar tantas justificações, que nós acabamos por fazermos assim, temos os grupos heterógenos, desenvolvemos as atividades e as crianças participam na medida das suas...

**M.G:** ...eu acho que até é bom, porque eles acabam por se ajudar uns aos outros...

E.A: Sim, eu acho que sim, eu acho que para as crianças é muito bom, para nós é um bocado mais complicado, dá mais trabalho. Temos de estar mais atentas, temos que diversificar um bocadinho depois quando passamos à prática. Por exemplo, a atividade, que nós fizemos para o dia do pai. Obviamente, que uma criança de cinco anos, conseguiria fazer aquilo muito mais autonomamente, não precisava de tanta ajuda. Agora também não vamos fazer uma prenda para os cinco anos e uma prenda para os três anos ou não vamos fazer uma prenda, tão simples, que os de três anos consigam-na fazer na totalidade e os de cinco anos também. Temos de lhe dar um apoio, mais às crianças de três anos, mas também estão a aprender assim, não é? Já conhecem aquela noção de ...área de desenvolvimento?

**M.G:** ...é a zona de desenvolvimento proximal?

E.A: já ouviram falar?

**M.G:** Já, já...

**A.S:** Já...

E.A: No fundo é um bocadinho isto, para as crianças, as crianças estão dentro de uma área, e é assim que se fazem as aprendizagens, que não é, tanto acima, que eles não consigam lá chegar, é sempre um bocadinho ligeiramente acima. E isto é que é faz o desenvolvimento e isto é que faz com que as crianças se desenvolvam. É que de fato, as coisas atuam ali numa área que não é tanto, que eles não cheguem lá, e tão abaixo que eles também não se sintam motivados, não lhes acrescente nada, não é? Acaba por acontecer isto, nas salas de Jardim de-Infância heterogéneas, principalmente para as crianças mais pequenas, que estão ali naquela área em que as coisas lhe promovam o desenvolvimento. Eu, a esse nível, concordo, acho que é mesmo assim. Mais alguma pergunta?

**M.G:** Não tenho mais nenhuma pergunta. Muito obrigado!

E.A: De nada.

**E9**



**Estagiária:** Então... Que experiências de aprendizagem proporciona às crianças?

**Educadora cooperante:** Marisa eu não consigo. Vá desliga isso. Não vale a pena. Não consigo.

[pausa]

**Educadora cooperante:** Que experiências de aprendizagem é que eu; eu e a Graça; proporcionamos às crianças... Penso que procuramos proporcionar experiências diversificadas e que contemplem todas as áreas das Orientações Curriculares.

**Estagiária:** Considera que essas experiências dão resposta às necessidades das crianças? Em que medida?

**Educadora cooperante:** É o nosso intuito que deem resposta às necessidades das crianças. E para isso existe também a avaliação que nós fazemos do trabalho realizado e percebemos que há crianças que necessitam mais de determinadas atividades do que outras necessitam de outras.

**Estagiária:** Tendo em conta essa avaliação é que vêm as experiências a proporcionar?

**Educadora cooperante:** [acena, afirmativamente, com a cabeça]

**Estagiária:** Como apoia a aprendizagem das crianças?

**Educadora cooperante:** Desliga isso M.

**Estagiária:** N.

[pausa]

**Estagiária:** Como apoia a aprendizagem das crianças?

**Educadora cooperante:** Como é que uma pessoa apoia? Estando ao lado. Desliga.

[pausa]

**Educadora cooperante:** Valorizando os trabalhos das crianças, o que as crianças, as atividades que as crianças desenvolvem.

**Estagiária:** Boa.

**Educadora cooperante:** Evidente que tem uma série de trabalho por trás que eu já não me apetece falar para um gravador.

**Estagiária:** Sim e então... Não faz mal... [nome da educadora cooperante], não se importe com isso... Então... O que devem fazer e saber as crianças de 3/4/5 anos? O que é que acha? Calma...

**Educadora cooperante:** Então é assim...a palavra fazer e saber a mim complica-me. Pronto. Primeiro porque eu sinto que as crianças não têm, não é o saber, é predispor para que elas consigam chegar a, aprender a aprender. Pronto. Tirando isso é evidente que nós sabemos que existem as Orientações Curriculares, que existem as metas e que elas têm uma série de competências que as crianças devem adquirir no final da educação pré-escolar...

**Estagiária:** É isso que serve de guia...

**Educadora cooperante:** É isso que serve de guia ao nosso trabalho. Agora a palavra saber a mim não me cai muito bem, porque aquilo que nós desenvolvemos, procuramos desenvolver na criança é o espírito capaz de chegar a, de uma forma lúdica, capaz de chegar a

**Estagiária:** O aprender a aprender?

**Educadora cooperante:** Aprender a aprender. Pronto. Agora a palavra saber... É evidente que eu percebo o que ela quer dizer aí, mas a mim complica-me.

**Estagiária:** Então... Já está.

**Educadora cooperante:** Não está nada, pois eu sei que seria capaz de falar de outra forma. Agora, não consigo. Isso inibe [referindo-se ao gravador].

**Estagiária:** Mas está bom. Não se preocupe. A sério.

## **E10**

1- Que experiências de aprendizagem proporciona às crianças do seu grupo?

R. É assim todas as experiências que estão contempladas nas Orientações Curriculares não é. Experiências de aprendizagens que os faça desenvolver competências a nível da Formação Pessoal e Social, das Expressão e Comunicação e do Conhecimento do Mundo. Tentamos sempre dar experiências diversificadas, variadas, não dar sempre do mesmo, mas tendo como objetivo final dar-lhes competências que estão contempladas na área de desenvolvimento das Orientações curriculares do Ministério da Educação.

2- Considera que essas experiências dão resposta às necessidades das crianças? Em que medida?

R. Sim sim sim. Considero para já se estão nas Orientações curriculares que é um documento legal que rege o nosso trabalho, que está por trás de todo o nosso trabalho, de tudo o que nós fazemos tem como base as orientações curriculares, portanto está mais que pensado e é muito abrangente. Cada uma destas áreas é muito abrangente, por isso acho que sim, que responde às necessidades das crianças. Nós também é assim, nós também estamos aqui, estamos atentas e vamos vendo no dia-a-dia quais são as necessidades de cada criança tentando responder no imediato e há coisas que não estão

no papel mas estão em nós, naquilo que nós vivenciamos, naquilo que nós presenciamos, na relação que temos com as crianças e portanto é estar atenta, com um olhar atento, sensível e pronta a atuar.

3 - Como apoia a aprendizagem das crianças?

R. Para já incluindo-as no processo de aprendizagem, fazer com que elas vivam a aprendizagem com todos os sentidos, e fazendo com que elas façam parte do próprio processo de aprendizagem, levar a criança a tentar descobrir por ela própria, não lhe dar as soluções, mas fazê-la chegar às conclusões vividas. Portanto eu acho que a forma como eu apoio a aprendizagem é sendo o andaime da criança, é ajudá-la a escalar, mas fazê-la escalar sozinha, mas estando atenta para ajudar as crianças a escalar essa montanha. Essencialmente é apoiar a aprendizagem, fazendo-a pensar, fazendo-a perceber porque é que é assim e não de outra maneira, tornando-a uma pessoa ativa no próprio desenvolvimento.

4 - O que devem fazer e saber as crianças de 3/4/5 anos?

R. Tudo o que está nas orientações curriculares do Ministério da Educação, tudo o que está contemplado nas Orientações curriculares do Ministério da Educação dentro das áreas que estão a ser desenvolvidas, do Conhecimento do Mundo, da Formação Pessoal e Social e da Expressão e Comunicação. Basicamente, eu acho que a criança deve sair daqui a saber ser, estar e fazer, que aprendam a pensar por elas, queremos desenvolver pessoas ativas e não passivas, queremos que no futuro sejam adultos ativos e para serem adultos ativos nós temos que lhes dar essa bagagem desde cedo, portanto, fora tudo o que está nas Orientações Curriculares, e que isto está lá incluído, de uma forma muito conclusiva eu acho que é a criança ter que aprender a ser, a estar e a fazer, tem que ser ativa, tem que ser uma pessoa ativa e não passiva e não igual a todas as outras, aprender a pensar por si, trabalhar o raciocínio dela. Mas é tudo o que está nas Orientações Curriculares. O nosso trabalho é todo baseado nas Orientações Curriculares.

**E11**

**A V: Que experiências de aprendizagem proporciona às crianças?**

**C A:** Tenho em conta as áreas de aprendizagem que estão nas orientações curriculares: conhecimento do mundo, matemática... Isto é o ponto de partida. Tento organizar as áreas, a sala com os materiais adequados que possam proporcionar essas experiências nessas áreas.

Na agenda/tempo da sala tento que haja tempo em que proporcione às crianças o contacto com a comunidade e a vinda das visitas cá.

Tenho um tempo destinado a jogos de motricidade. Há a parte de trabalho de texto, jogos musicais e ainda tento proporcionar alguns momentos de trabalho participado, em que tento completar alguns pontos das orientações curriculares conforme as

necessidades do grupo. Por exemplo um jogo de matemática que depois pode ir para a área da matemática. Forma como se organiza.

**AV: Considera que essas experiências dão resposta às necessidades das crianças? Em que medida?**

**CA:** Acho que sim já que muitas delas resultam das nossas reuniões e das próprias vivências delas. Além disso o educador tem a obrigação de estar atento às necessidades do grupo em geral para organizar actividades que ajudem no desenvolvimento. Descobri que estão a ter grandes problemas com a lateralidade, planifiquei um jogo no dia da motricidade, uma brincadeira. Arranjei uma canção e coloquei uma pulseira na mão direita para ir lembrando qual a mão direita e continuar a brincar.

Na maioria penso que sim, já que vou fazendo avaliações sobre os resultados.

**AV: Como apoia a aprendizagem das crianças?**

**CA:** Tento ter recursos que servem de apoio como por exemplo a biblioteca, jogos organizados por áreas, alguns materiais de registo (por exemplo folhas de registo, cadernos, folhas brancas), filmes. Tento-me servir do que possa haver. Também tento que todos os trabalhos feitos em tempo de trabalho autónomo sejam comunicados ao grupo, para que eles ganhem a devida importância e que não seja só fazer por fazer. É comunicando aos amigos, à turma o que aprenderam que cada criança vai consolidando o que aprende. Além que também pode despertar o interesse dos outros para a área onde estive a trabalhar ou para as suas descobertas.

Na minha forma de trabalhar dou muita importância à comunicações que é a forma visível do trabalho para o grupo. Também tento ter o apoio das famílias no desenvolvimento de alguns projectos de grupo, tanto de intervenção ou de investigação. Desta forma os pais sentem-se mais integrados na aprendizagem dos seus filhos e podem complementar o trabalho que se faz na sala.

Também é importante a visibilidade que é dada dos trabalhos da criança à comunidade e às famílias através da exposição de trabalhos delas, das fotografias e dos textos.

**AV: O que devem fazer e saber as crianças de 3/4/5 anos?**

**CA:** Tenho em conta as orientações curriculares e as metas de aprendizagem, publicadas no Ministério da Educação. Trata-se essencialmente de um conjunto de competências que é suposto ajudar a desenvolver nas crianças para que estas as tenham atingido à entrada do Ensino Básico.

## **E12**

**-Que experiências de aprendizagem proporciona às crianças?**

Proponho às crianças aprendizagens em múltiplos aspectos e tento sempre privilegiar as áreas curriculares, nomeadamente: cognitiva; expressiva; linguagem expressiva/compreensiva; o raciocínio lógico-matemático; expressão dramática; área do conhecimento do mundo. Portanto, é sempre as minhas preocupações multifacetar estas diversas áreas do conhecimento.

**-Considera que essas experiências dão resposta às necessidades das crianças? Em que medida?**

Considero. Ao abordar estas áreas tenho a preocupação de que a nossa planificação diária e anual tenha em consideração estas áreas, e fazer com que de um modo geral, se consiga ter o resultado em termos do desenvolvimento global da criança, que nos consiga também permitir ver alguma lacuna ou algum ponto fraco em termos do desenvolvimento.

**-Como apoia a aprendizagem das crianças?**

Primeiro ponto, eu tento sempre ir ao encontro do interesse da criança e aos quereres da criança e a partir daí desenvolvo a minha prática educativa. Portanto, se a criança tem motivação por algum aspecto eu tento ir ao seu encontro e posteriormente, abordar todas as áreas anteriormente faladas, e assim focar pontos diferentes na criança.

**-O que devem fazer e saber as crianças de 3/4/5 anos?**

Ah! Devem saber muita coisa! Não devem saber tudo. É uma questão muito geral.

Ponto principal: a linguagem. Considero a linguagem um factor muito importante. Despertar o interesse e o gosto pela linguagem em termos de produção, em termos de leitura e para desenvolver as competências depois para a iniciação das competências da escrita e da literacia. Abordar não só os aspectos...abordar a história é um factor importante, não só narrativo mas, essencialmente, dar interesse à poesia, à descoberta da sonoridade da linguagem das palavras, à descoberta da beleza que esta por de trás das palavras/dos textos. Portanto, incentivar esse gosto pela poesia e pela literacia em si, literacia infantil e outros.

Depois os outros aspectos, o raciocínio lógico-matemático. Privilegio esse na prática diária, portanto, não se planifica de modo a cumprir objectivos, mas está sempre subjacente à nossa prática diária.

Depois as questões de socialização também. Tornar a criança autónoma e com um equilíbrio sócio-emocional, que eu acho que é um aspecto também muito importante. Ter o equilíbrio emocional que pode fazer despistagens a problemas futuros.

Depois todas as áreas.

A criança ser feliz! E a criança ser feliz é estar bem na escola, é desenvolver o gosto pela escola, ter gosto pelos trabalhos que desempenha. Acho que é basicamente isto.

# Apêndice 5 – Grelha de categorização da informação

(Entrevistas realizadas às educadoras cooperantes)

Categorias	Sub-categorias	Indicadores
Prática Educativa	Fundamentação (Teorias)	<p>“O nosso trabalho é todo baseado nas Orientações Curriculares” E10</p> <p>“...já vínhamos a trabalhar...portanto, ...em Metodologia de Projeto, ...de forma construtivista...”E1</p>
	Metodologia (avaliação, planificação (flexível), ...)	<p>“...eu trabalho sob a Metodologia de Projeto...”E1</p> <p>“...eu trabalho sob a Metodologia de Projeto, a abordagem Reggio Emilia, portanto, no fundo as experiências de aprendizagem...”E1</p>
	Origem das práticas	<p>“... as experiências de aprendizagem, como já sabes, surgem de situações espontâneas das crianças...” E1</p> <p>“...os interesses e necessidades das crianças...”E5</p> <p>“...eu tento sempre ir ao encontro do interesse da criança e aos quereres da criança e a partir daí desenvolvo a minha prática</p>

		educativa...”E12
	Tipos de Experiências	<p>“Proporciono experiências de aprendizagem diversificadas...”E5</p> <p>“utilizar estratégias que estimulem a criança às 100 linguagens...”E2</p> <p>“Penso que procuramos proporcionar experiências diversificadas e que contemplem todas as áreas das Orientações Curriculares.”E9</p>
	Áreas Curriculares	<p>“Proponho às crianças aprendizagens em múltiplos aspectos e tento sempre privilegiar as áreas curriculares...”E12</p> <p>“Tendo como referência as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, tento proporcionar às crianças um leque bastante diversificado de experiências em todas as áreas curriculares...”E3</p> <p>“Orientações curriculares que é um documento legal que rege o nosso trabalho, que está por trás de todo o nosso trabalho, de tudo o que nós fazemos tem como base as orientações curriculares, portanto está mais que pensado e é muito abrangente. Cada uma destas áreas é muito abrangente, por</p>



		isso acho que sim, que responde às necessidades das crianças”E9
Perceção sobre a criança	Desenvolvimento Global	“...o educador tem a obrigação de estar atento às necessidades do grupo em geral para organizar actividades que ajudem no desenvolvimento “E10
	Empenhamento	“...e acho que todos nós estamos atentos também, à forma como as crianças estão envolvidas, portanto, se houver envolvimento então há desenvolvimento, como dizia o <i>Laevers</i> e as coisas funcionam, e realmente estamos a dar resposta às crianças.” E1
	Continuidade Educativa	“Sabendo que a educação de infância é de continuidade logo não há uma idade estipulada para determinar o conhecimento ou aquisição de saber e para além disso é preciso ter em conta a individualidade de cada criança”E5
	Aquisição de competências	“a criança deve sair daqui a saber ser, estar e fazer, que aprendam a pensar por elas, queremos desenvolver pessoas ativas e não passivas, queremos que no futuro sejam adultos ativos...” E10  “...as coisas não são assim estanques e eu penso que o que é importante é que, no

		final da educação pré-escolar, as crianças tenham determinadas competências adquiridas...” E8
Gestão do ambiente educativo	Teorias	<p>“...abordagem Reggio Emilia” E2</p> <p>“...já vínhamos a trabalhar...portanto, ...em Metodologia de Projeto, ...de forma construtivista...”E1</p>
	Espaço como currículo	“...É dar-lhes espaço. Eu acho que o essencial é estar presente para as solicitações, mas ao mesmo tempo dar-lhes espaço para eles conseguirem construir a sua própria aprendizagem...”E1
	Colaboração entre pares	<p>dou muita importância à comunicações que é a forma visível do trabalho para o grupo.” E11</p> <p>“A aprendizagem das crianças é apoiada por instrumentos, rotinas, pela mente educativa que é constituída por espaços, na sala de atividades e não só, espaços bem definidos de forma a que as crianças possam desenvolver interações positivas e sobretudo relacionar-se.”E3</p>
	Organização do espaço	“Tento organizar as áreas, a sala com os materiais

		<p>adequados que possam proporcionar essas experiências nessas áreas...”E11</p> <p>“A aprendizagem das crianças é apoiada por instrumentos, rotinas, pela mente educativa que é constituída por espaços, na sala de atividades e não só, espaços bem definidos de forma a que as crianças possam desenvolver interações positivas e sobretudo relacionar-se” E6</p>
	Parcerias	<p>“Também tento ter o apoio das famílias no desenvolvimento de alguns projectos de grupo, tanto de intervenção ou de investigação. Desta forma os pais sentem-se mais integrados na aprendizagem dos seus filhos e podem complementar o trabalho que se faz na sala.</p> <p>Também é importante a visibilidade que é dada dos trabalhos da criança à comunidade e às famílias através da exposição de trabalhos delas, das fotografias e dos textos.”E11</p>